

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR RUAN DIAS GONÇALVES

ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM): CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E
FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO INTERIOR DO PARANÁ

PONTA GROSSA
2026

IGOR RUAN DIAS GONÇALVES

ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM): CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E
FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO INTERIOR DO PARÁNA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e
Aprendizagem, Área de Concentração:
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro
Casagrande

PONTA GROSSA
2026

G635 Gonçalves, Igor Ruan Dias
Abuso Sexual em Menores (ASM): concepções de professores e funcionários
de uma escola cívico-militar do interior do Paraná / Igor Ruan Dias Gonçalves.
Ponta Grossa, 2026.
164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande.

1. Abuso sexual - Menores. 2. Filosofia - Liberdade. 3. Discursos docentes. I.
Casagrande, Rosana de Castro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

IGOR RUAN DIAS GONÇALVES

ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM): CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR DO INTERIOR DO PARÁNA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG (Presidente)

Dr. Marsiel Pacífico - UEMS

Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 08/12/2025, às 15:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 10/12/2025, às 10:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **MARSIEL PACIFICO, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 16:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2920794** e o código CRC **C2AB2E71**.

Para aqueles que me derramaram seu amor e sabedoria:

“Sempre amados, nunca esquecidos”,

E que agora repousam dentre as estrelas [...]

À Valdomira (*in memoriam*), Antônio (*in memoriam*), Geraldo (*in memoriam*) e Iracema.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo e todas as coisas, a Deus, fonte da vida, em que tudo acontece por sua permissão, justiça e amor.

À professora Rosana de Castro Casagrande, minha orientadora, sem a qual não seria possível a conclusão deste trabalho, com sua gentileza e firmeza, acolhendo-me, tranquilizando-me, e ensinando-me o caminho para a escrita e pesquisa acadêmica.

A todas e todos os professores que tive em minha vida, desde os tenros anos da escola, até os dias de pós-graduação, que independente das situações passadas, só me ensinaram e me fortaleceram. Especialmente à professora Marcela Teixeira Godoy, que de todos, mais tempo esteve comigo nesse processo formativo, e que muito gentilmente também me acolheu e muito me ensinou, inspirou-me nos conhecimentos de Ciências e da Biologia, desde os inícios da escola e chegando à pós-graduação, obrigado por todas as possibilidades e consideração.

Ao professor Donizeti Pessi, por suas contribuições, conversas e disponibilidade ao sugerir a Filosofia de Enrique Dussel ao meu trabalho.

Obrigado à banca examinadora, composta pela professora Paola Andressa Scortegagna (UEPG) e professor Marsiel Pacífico (UEMS), pelas contribuições muito pertinentes e valiosas com nossa pesquisa, e a avaliação criteriosa que só pode valorar o trabalho que desenvolvemos.

Agradeço à Pós-graduação em Educação da UEPG, pela oportunidade e conhecimentos adquiridos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), que nos apoia, a todos nós acadêmicos, com suas bolsas, tão importantes para a realização dos estudos, incentivando e possibilitando uma dignidade maior para os alunos seguirem adiante. Obrigado por me concederem a bolsa de mestrado!

A todas e todos os colegas da pós-graduação, pela partilha de seus conhecimentos, fruto de suas diversas trajetórias, e que muito valioso foi o convívio.

Agradeço eternamente aos meus avós: Valdomira (*in memorian*), que partiu no primeiro ano do mestrado, mas que, mesmo sem saber o alfabeto, sabia muito sobre a vida, ensinando-me com sua alegria peculiar, a ter fé em Deus. Obrigado por me proteger tanto com suas orações, grande amiga! Ao meu avô Antônio (*in memorian*), que me amou e tão cedo partiu, o seu carinho me dá forças. Ao meu avô Geraldo (*in memorian*), que recentemente nos deixou; o “pai de muitos filhos”, ensinou-nos, a toda família, a ter “fé e coragem” para trilhar os caminhos desta vida, além de incutir-nos o gosto e cultivo pela terra. À avó Iracema, grande

mãe, seu coração tão generoso e forte nos ensina todos os dias. Obrigado por me cobrir de orações e acreditar muito em mim!

Aos meus pais, João e Sueli, que do jeito deles, sempre me apoiaram e incentivaram nos estudos, fazendo sempre o melhor, ensinando-me o caminho correto, e para que eu corrigisse meus erros.

Aos meus irmãos Alan e Adam, em especial ao Alan, meu amigo e companheiro desde muito cedo, a quem eu dividi os dias mais felizes da vida. Irmão de coração nobre e bom, obrigado por tanto e a nunca se recusar em ajudar.

À minha tia e madrinha Terezinha, seu coração é grande como da avó, abençoado, desde criança ajudando-me com as tarefas, acompanhando-me, incentivando-me e orientando-me. Obrigado por tanto carinho!

Ao meu tio Jasnir, que desde criança, com sua firmeza me ajudou com os estudos, possibilitando seguir adiante nos meus objetivos. Exemplo de que é preciso lutar pelo que é correto e justo, a ter coragem.

Às minhas amigas-irmãs: Dayane, Tailisi, Alais, Karen e Marina, que Deus me presenteou, que desde os 5 anos estão comigo independente do caminho que seguimos, sempre nos vendo e nos falando, cujo sentimento sincero de bem-querer nos mantém unidos. Vocês fazem a vida ser mais leve e feliz.

À minha amiga Gabriela, que a vida me trouxe, e que tão bem me faz, companheira e honesta, que divide comigo os momentos alegres e difíceis da vida e da pós-graduação. Por apostar tanto na nossa amizade, e por ser uma cristã de bom coração. Minha “irmã escorpiana”, com tantas semelhanças, nos entendemos. Obrigado por tantas risadas e apoio!

À amiga Andréia, que começou comigo a jornada acadêmica, e que também divide as trilhas difíceis da vida, seja no trabalho ou na pós-graduação, procurando sempre ajudar. Sua amizade divertida tornou os últimos 16 anos mais leves.

À amiga Francielle, que, também, há 16 anos, confere-me boas risadas com seu jeito “sincerona” e às vezes séria. Que muito me apoiou quando eu precisei, e que é parceira para todas as horas e empreitadas.

Ao meu amigo, mentor, e grande apoiador, Acir Camargo, cuja amizade cheia de conhecimentos, conselhos e boa vontade, não seria possível caminhar sozinho. Sempre me socorrendo nas horas mais amargas, sua sabedoria discreta, através de suas palavras, é um bálsamo sobre minhas dores. Amigo que ajuda silenciosamente com bom humor, também é um dos presentes que Deus me deu. Sempre me guiando, encorajando-me e acreditando em mim. Obrigado!

Agradeço ao colégio cívico-militar, que permitiu a realização da minha pesquisa, e a todas e todos que dela participaram. Esse trabalho não seria possível sem vocês. Muito obrigado por suas contribuições sinceras, e espero contribuir para que todxs vejamos dias melhores na educação e sociedade.

Obrigado alunas e alunos, que passaram por minhas mãos, e que dividiram os dias ao longo dessa jornada. Sem vocês saberem, muito me ensinaram, e por vocês eu desejo crescer mais, para melhor ajudar na construção de um ensino menos doloroso. Com vocês eu aprendo todos os dias que a educação é para aprender, sobretudo, como ser mais feliz e próspero, em um mundo que é difícil sobreviver, porém possível. Não desistam nunca de seus sonhos e contem sempre comigo!

Gratidão a todas e todos os colegas de trabalho, que me fortaleceram, sejam com provações ou com a amizade que faz rir. Todos foram fundamentais para chegarmos até aqui.

Aos animais, a quem devemos ser guardiões, cuja beleza encanta e me deixa admirado, prova que Deus existe. Em especial ao meu amigo doguinho, “Pitico”, que nos últimos anos, alegra-me com seu companheirismo, e me anima com sua docilidade. Amizade sincera!

Agradeço a cada uma e a cada um, por todas e todos, pedindo a Deus que os abençoe.

“Ninguém cruza nosso caminho por acaso, e nós não entramos na vida de ninguém sem nenhuma razão” (Chico Xavier).

“Deus nos concede, a cada dia, uma página de vida nova no livro do tempo. Aquilo que colocarmos nela, corre por nossa conta (...) O Cristo não pediu muita coisa, não exigiu que as pessoas escalassem o Everest ou fizessem grandes sacrifícios. Ele só pediu que nos amássemos uns aos outros”.
(Chico Xavier)

RESUMO

GONÇALVES, Igor Ruan Dias. **Abuso Sexual em Menores (ASM):** Concepções de Professores e Funcionários de uma Escola Cívico-Militar do Interior do Paraná. 2024. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Há uma tendência, no discurso a respeito do Abuso Sexual em Menores (ASM) da presença de mitos, o que impede seu enfrentamento e prevenção. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de funcionários e docentes de um colégio cívico-militar sobre o ASM. Como fundamentação teórica, utilizamos Adorno (1995), Arendt (2007), Bauman (1997), Dussel (1977, 2012), Foucault (2021), hooks (2017), Platão (1999, 2010), Russell (2014, 2018) e Sanderson (2005). O problema de pesquisa assentou-se na seguinte questão: quais mitos relacionados ao Abuso Sexual em Menores (ASM) se fazem presentes nos discursos dos sujeitos investigados? Como instrumentos de pesquisa foram adotados: a) Questionário de identificação e concepção acerca da existência de casos de ASM; b) Mapa Mental com termos referentes ao objeto de pesquisa e c) Questionário adaptado aos 32 mitos de Sanderson (2005) sobre o ASM/ASM dividido em duas partes: 1) Quantitativa: com os níveis de intenção e uso da Escala Likert; 2) Qualitativa: os discursos apresentados em forma de justificativa, complementar à marcação das alternativas Likert, que dizem respeito aos mitos de Sanderson (2005) e sua realidade. Para análise dos dados, foi utilizada a análise do discurso (Orlandi, 2015) e elementos da análise do discurso (Fiorin, 2022). Os principais resultados foram: a) **Identidade docente:** a maioria dos professores tem conhecimentos de casos de Abuso Sexual em Menores, seja dentro ou fora do espaço escolar, mas sem recorrer à denúncia; b) **Percepção sobre ASM:** os discursos dos professores indicaram a presença de ASM no colégio cívico-militar analisado; os professores não se sentem preparados para lidar com casos que surgem em seu cotidiano e acreditam necessitar de apoio de profissionais mais capacitados; c) Os resultados que afloram dos discursos, coincidem com os apresentados por Baptista *et al.* (2008), Brino; Williams (2003), Inoue; Ristum, (2008) e Paixão; Souza Neto (2018). Esta pesquisa apontou a possibilidade de superação e prevenção do ASM por meio de uma educação subversiva emancipadora. A Filosofia da Libertação enquanto teoria filosófica, que direciona a estrutura para a Ética Libertadora, é uma prática defendida também por Oliveira (2019) e Sezyshta (2014). Além disso, uma forma de viabilizar essa Ética Libertadora no ensino seria somá-la com uma aprendizagem significativa, do tipo subversiva, fundamentada em Moreira (2011), Postman (2002) e Postman; Weingartner (1971).

Palavras-chave: Abuso Sexual em Menores. Filosofia da Libertação. Discursos Docentes.

ABSTRACT

GONÇALVES, Igor Ruan Dias. **Sexual Abuse of Minors (SAM):** Conceptions of Teachers and Staff of a Civic-Military School in the Interior of Paraná. 2024. 164 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

There is a tendency in the discourse regarding Sexual Abuse of Minors (SAM) for the presence of myths, which prevents its confrontation and prevention. This research aimed to analyze the perception of employees and teachers at a civic-military college about SAM. As a theoretical foundation, we use Adorno (1995); Arendt (2007), Bauman (1997), Enrique Dussel (1977, 2012), Foucault (2021), hooks (2017), Plato (1999, 2010), Russell (2014, 2018) and Sanderson (2005). The research problem was based on the following question: which myths related to Sexual Abuse of Minors (SAM) are present in the speeches of the investigated subjects? The following research instruments were adopted: a) Identification and conception questionnaire regarding the existence of SAM cases; B) Mind Map with terms referring to the research object and c) Questionnaire adapted to Sanderson's (2005) 32 myths about SAC/SAM divided into two parts: 1) Quantitative: with levels of intention and use of the Likert Scale; 2) Qualitative: the speeches presented in the form of justification, complementary to the marking of Likert alternatives, which concern the myths of Sanderson (2005) and their reality. Discourse analysis (Orlandi, 2015) and elements of discourse analysis (Fiorin, 2022) were used to analyze the data. The main results were: a) **Teacher identity**: the majority of teachers are aware of cases of sexual abuse with minors, whether inside or outside the school space, but without resorting to reporting it; b) **Perception about SAM**: the teachers' speeches indicated the presence of SAM in the civic-military school analyzed; teachers do not feel prepared to deal with cases that arise in their daily lives and believe they need support from more qualified professionals; c) The results that emerge from the speeches coincide with those presented by Baptista *et al.* (2008), Brino; Williams (2003), Inoue; Ristum, (2008) e Passion; Souza Neto (2018). This research pointed out the possibility of overcoming and preventing SAM through emancipatory subversive education. The Philosophy of Liberation as a philosophical theory, which directs the structure for Liberating Ethics, is a practice, also defended by Oliveira (2019) and Sezyshta (2014). Furthermore, one way to make this Liberating Ethics viable in teaching would be to combine it with meaningful learning, of a subversive type, based on Moreira (2011), Postman (2002) and Postman; Weingartner (1971).

Keywords: Sexual Abuse of Minors. Philosophy of Liberation. Teachers Speeches.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005).....	51
Figura 1 – Mapa mental 1.....	97
Figura 2 – Mapa mental 2.....	98
Figura 3 – Mapa mental 3.....	98
Quadro 2 – Total de respostas ao questionário Likert de entrevistas (Apêndice C), medindo os níveis de intenção dos sujeitos quanto aos 32 Mitos dos ASC em Sanderson (2005)	123
Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo.....	155
Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses utilizados como referencial teórico	160
Quadro 5 – Informações dos (as) entrevistados (as).....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções sobre ASC e adolescentes (2003 a 2021)	65
Tabela 2 – Construção do mapa mental: Distribuição do número de respostas de acordo com a participação no questionário, referente à construção do mapa mental	93
Tabela 3 – Construção do mapa mental (Apêndice B) – Palavras que se destacaram por repetição de uso.....	96
Tabela 4 – Resultado numérico em índice de participação (%) na pesquisa	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASC	Abuso Sexual em Crianças
ASI	Abuso Sexual Infantil
ASM	Abuso Sexual em Menores
CMEIV	Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários
DEDDICA	Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECAS	Escala de Crenças sobre Abuso Sexual
ECIM	Escolas Cívico-Militares
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
S	Sujeito

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO.....	21
1.1 O CONCEITO DE LIBERDADE	23
1.2 IDEOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO	25
1.3 A RELAÇÃO ENTRE ERÓTICA E PEDAGÓGICA	26
1.4 POSSIBILIDADE DE SE LIBERTAR POR MEIO DA EDUCAÇÃO E DA FILOSOFIA.....	31
CAPÍTULO 2 – VIOLÊNCIA E SUAS FORMAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO	36
2.1 O QUE É VIOLÊNCIA?	41
2.2 VIOLÊNCIA FÍSICA	41
2.3 VIOLÊNCIA EMOCIONAL, VIOLÊNCIA MORAL E VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA.....	43
2.4 VIOLÊNCIA SEXUAL: ENTRE O ASSÉDIO E O ABUSO	43
2.5 EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIA.....	46
2.6 VIOLÊNCIA SEXUAL E DOCÊNCIA: MITOS E FATOS	50
2.6.1 Índícios e sintomas do ASM.....	57
2.6.2 Contra o abuso sexual: encaminhamentos pedagógicos	58
2.6.3 Produções sobre violência e Abuso Sexual em Menores (ASM) - (2003 a 2021)	65
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
3.3 LOCAL DA PESQUISA: UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR.....	75
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	78
3.5 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	79
CAPÍTULO 4 – ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM) – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR	81
4.1 ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM) NO AMBIENTE EDUCACIONAL CÍVICO-MILITAR	81
4.2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO COMO LUGAR DA VIOLÊNCIA OU DA NÃO VIOLÊNCIA?.....	91
4.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS SOBRE O ASM – MAPA MENTAL.....	92

4.4	OS MITOS DO ASM/ASC (2005) REVELADOS NO AMBIENTE ESCOLAR CÍVICO-MILITAR	100
4.5	UMA EDUCAÇÃO SUBVERSIVA EM VISTA DA LIBERDADE E PREVENÇÃO DO ASM.....	129
4.5.1	Uma educação subversiva para a libertação	129
4.5.2	Discutir e aprender em grupos	130
4.5.3	Rompendo o silêncio com a educação	133
4.5.4	Os saberes para uma vida em liberdade	136
4.5.5	A necessária filosofia da libertação no contexto da escola.....	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CONCEPÇÃO ACERCA DA EXISTÊNCIA DE CASOS DE ASM.....	149
	APÊNDICE B – CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS A RESPEITO DO ABUSO SEXUAL (ASM/ASC/ASI).....	150
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS (BASEADO NOS 32 MITOS SOBRE O ASC DE SANDERSON, 2005).....	151
	APÊNDICE D – REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL – REPOSITÓRIO CAPES E SciELO.....	155
	APÊNDICE E – REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	160
	APÊNDICE F – ÍNDICE DA FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS REFERENTES AO QUESTIONÁRIO DO APÊNDICE A.....	164

INTRODUÇÃO

Segundo Sanderson (2005, p. 1), “O abuso sexual em crianças (ASC¹) é de natureza social, tendo em vista que é influenciado de maneira intensa pela cultura e pelo tempo histórico em que ocorre, o que dificulta estabelecer uma definição aceita universalmente”. Então, para além da esfera médica ou jurídica, trazemos o tema para a reflexão no campo educacional. Segundo o Guia Escolar, através de Santos (2011, p.12):

O Disque-Denúncia 100 registrou, no período de 2003 a 2010, um crescimento de 683% no número de denúncias. De acordo com as estatísticas, desse serviço, de janeiro a julho de 2010, nas porcentagens de registros por macrocategorias de violência nas denúncias categorizadas, a violências sexual encontrava-se em primeiro lugar, empatada com a violência física e psicológica (36%), seguidas de negligência (28%). Dos 36% de casos de violência sexual registrados, 65,08% referiram-se a casos de abuso sexual, 34,02% a exploração sexual, 0,60% a pornografia e 0,30% a tráfico de crianças e adolescentes.

Nas escolas, ainda é comum a omissão sobre violência sexual, o que não entra nos conjuntos estatísticos, mas estão presentes, por meio de relatos orais e ali permanecem. Nos questionamos se há uma tendência no discurso predominante da escola cívico-militar, que possa ser naturalizado e estar alinhado aos principais mitos relacionados ao abuso sexual, justificados por Sanderson (2005), pois:

O conhecimento limitado e as opiniões deturpadas sobre o ASC prejudicam a proteção de grande parte das crianças, pois levam os pais a terem falsa sensação de que a maioria das crianças está segura. O conhecimento e as crenças sobre o ASC variam bastante, refletindo posições culturais, muitas das quais são ainda mais reforçadas pela sociedade e pela mídia. A combinação delas pode levar à criação de mitos, que podem ser perigosos – uma vez que eventualmente resultam em complacência e no fracasso em proteger as crianças.

Sanderson (2005) é nossa principal referência sobre o assunto Abuso Sexual em Crianças (ASC), sendo ela uma conferencista sobre psicologia e consultora na Escola de Psicologia e Estudos Terapêuticos de Londres (*School of Psychology and Therapeutic Studies*) que têm experiência há mais de 30 anos no tema. Para Sanderson (2005, p. xi):

¹ ASC, é a sigla, segundo Christiane Sanderson (2005), para se referir ao Abuso Sexual em Crianças, nomenclatura por ela preferida no Reino Unido. No Brasil, muitos de nossos autores da revisão de literatura, utilizam a sigla ASI para se referir ao Abuso Sexual Infantil ou Infanto-Juvenil. E nesta pesquisa, de forma inédita, pelo que se tenha visto, utilizaremos a sigla ASM, para se referir ao Abuso Sexual em Menores, de modo a contemplar um “meio-termo” entre as outras siglas anteriores e também em observação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Adultos e crianças costumam ter concepções errôneas quanto ao ASC, alimentadas pelos casos de grande divulgação na mídia que geram medo e ansiedade incontrolláveis e, apesar disso, não servem para ajudar a proteger as crianças. É crucial separar os fatos da ficção e dissipar os mitos e estereótipos do ASC. Para tanto é preciso, aumentar a conscientização em torno do assunto, por meio de informações precisas, que permitirão a pais e professores desafiar as concepções errôneas e mitos e revelar a realidade do ASC.

O presente estudo teve seu objeto definido movido pelo interesse em saber como os adultos de uma escola cívico-militar pensavam e manifestavam por discursos a questão do Abuso Sexual em Menores (ASM), pois observamos que não haviam pesquisas ainda realizadas nesses espaços e modalidade de ensino. A partir desse objeto, o objetivo principal foi analisar a percepção de funcionários e docentes de um colégio cívico-militar, através de seus discursos, sobre o ASM. Elencamos como problemática de pesquisa: como o ASM se manifesta no discurso da comunidade escolar cívico-militar e qual a relação com os mitos de Sanderson (2005)? Nossos objetivos secundários foram: a) identificar os mitos sobre Abuso Sexual em Menores (ASM) presentes nos discursos docentes e sua relação com os mitos de Sanderson (2005); b) discorrer sobre a filosofia da libertação de Dussel (1977); c) apresentar os diversos tipos de violência existentes; d) apontar possibilidades de superação da violência e do abuso sexual por meio da educação.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos, como fundamentação teórica, Enrique Dussel (1977, 2002) e suas contribuições sobre a filosofia da libertação. Também utilizamos outros filósofos como Bauman (1997), Foucault (2021), hooks (2017), Platão (1999, 2010) e Russell (2014, 2018), e que tratam de aspectos que perpassam pela ética, conhecimento, sexualidade e educação, para contribuírem no embasamento teórico que demonstraremos na pesquisa.

O autor Dussel (1977) afirma que a “libertação é a práxis que subverte a ordem fenomenológica, ou seja, ela rompe com o fenômeno de opressão e violência e a transpassa numa transcendência metafísica que é a crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto” (Dussel, 1977, p. 64). Neste sentido, a libertação não é um acontecimento natural, que ocorre dentro do próprio problema – em que a liberdade está ausente e que dela carece – ela é, antes, a superação do fenômeno do cativo, que oprime, que violenta, que sufoca, sendo estes os estados tomados como cristalino e morto, referidos por Dussel (1977), um estado de inércia, de conforto; a liberdade implica movimento, ação.

Defendemos que a educação é uma possibilidade para a superação do problema do ASM, pois abre caminhos para a transformação humana e a formulação de novos e viáveis

significados para fazer frente às mudanças no meio que ameaçam a sobrevivência individual e mútua (Postman; Weingartner, 1971, p. 273).

A questão da sexualidade é por si um tema debatido na educação e ganha espaço à medida que o interesse das pessoas também cresce, pois há muitas dúvidas e tabus que precisam de maiores esclarecimentos. Muitos dos mitos camuflam a realidade do ASC e criam uma falsa sensação de segurança em adultos e crianças, o que as deixa ainda mais expostas ao perigo (Sanderson, introd. xiv, 2005). Além disso, outro problema ligado à sexualidade é a relação do abuso e da violência, que os filósofos Adorno (1995), Arendt (2019), Dussel (1977) e Foucault (1988) relacionam com o poder (desejo de dominação) e com a barbárie (uso da força, em sua multiplicidade de formas, na tentativa de anular o outro). Ou seja, a violência sexual não tem a ver com o desejo em si, mas com poder, opressão, subjugação e dominação, que segundo Dussel (1977, p. 60):

A práxis de dominação é a ação perversa. É a afirmação prática da totalidade e de seu projeto; é a realização ôntica do ser. Sua realização alienante. O senhor exerce seu poder atual sobre o servo por meio do agir opressor. É a mediação do sistema como formação social e por meio da qual sua estrutura resiste e persiste.

O Abuso Sexual em Crianças pode ser violento, mas a maneira pela qual é infligido não envolve violência nenhuma. A maioria dos abusos sexuais implica uma espécie de “lavagem cerebral sutil” na criança, que é recompensada com agrados ou com mais amor e atenção ou, ainda, subornada para se manter quieta (Sanderson, 2005, p. 1).

Uma das formas de se combater os diversos tipos de violência é estimular o reconhecimento dos alunos sobre si, como pessoas, humanos com direitos. O silêncio mediante a violência deve ser rompido, e, para que isso ocorra, suas experiências devem ser compartilhadas com aqueles que podem ajudar. A escolha por Dussel e sua filosofia da libertação (1977) se justifica pelo complemento que o autor faz em relação ao problema e objeto deste estudo e de uma possível resposta a ele. Concordamos com Dussel (1977, p. 65), quando afirma que:

Aquele que ouve o lamento e o protesto do outro é comovido na própria centralidade do mundo: é descentrado. O grito de dor daquele que não podemos ver significa para alguém mais do que algo. [...] o grito nos exorta, exige que assumamos sua dor, a causa de seu grito. O “tomar sobre si” é fazer-se responsável. [...] Responsável pelo outro no sistema e diante do sistema é a anterioridade a toda anterioridade, passividade que é quase atividade metafísica (mais ativa do que o respeito, porém ainda mais passiva do que a práxis de libertação). [...] Responsável pelo filho indefeso é a mãe, como o mestre é responsável por seu discípulo, o governante por seu povo.

A filosofia da libertação trata dos aspectos que envolvem o ser, o processo de obtenção pela libertação, um antes e depois dessa condição. Por isso, a conversa e os relatos que nossa pesquisa se propõe a registrar, não apenas nos colocam a par da real situação como, por meio de uma construção de saberes e trocas de informações, vivências e conhecimento, podemos promover o enfrentamento a esse tipo de violência.

Segundo a pesquisa de Santos (2019, p. 91):

O trabalho de orientação sexual na escola, quando acontece, se dá de maneira falha, pois a postura dos docentes no que tange à abordagem da sexualidade na escola é técnica e superficial, baseada num discurso raso e aligeirado e quase sempre atrelada unicamente às questões biológicas do corpo.

As pesquisas sobre a temática da sexualidade em sala de aula podem contribuir para esclarecer e orientar alunos e colegas sobre os sinais de um eventual caso de violência sexual, pois isso tem a ver com a educação, o ensino, a escola básica e com a formação de professores. Como destaca Santos (2019), “[...] cabe à escola esclarecer eventuais dúvidas sobre a masturbação, anatomia do corpo, a iniciação sexual, o namoro, a homossexualidade, o aborto e a pornografia, ou seja, o professor precisa ir muito além dos conteúdos” (Santos, 2019, p. 91).

Diante disso, o presente trabalho pretende trazer elementos para elucidar como os professores e funcionários percebem o problema da violência sexual, pois, segundo a filosofia de Dussel (1977, p. 104), que usa o conceito *antifetichismo*, propõe-se o que é necessário saber, para orientar as coisas para seu devido lugar, para a verdade. O oposto disso, chamamos por *fetichismo*, que é quando a pessoa, vítima de abuso sexual, é vista como um objeto parcial ou inanimado, não tendo sua autonomia respeitada (Marra, 2016, p. 24). Além disso, para o filósofo Dussel (1977, p. 174):

O método da filosofia da libertação sabe que a justiça é a filosofia primeira, porque a política é o centro da ética como metafísica, superando assim a mera ontologia. Entre a ciência ideológica ou cientificismo e a ciência crítica existe uma diferença análoga àquela que se dá entre a filosofia da dominação do sistema ou ontologia e a filosofia da libertação.

O esforço pela abertura de espaço para uma filosofia da libertação, enquanto prática, promotora de justiça, não será possível sem um trabalho da educação e de seus integrantes. A relação da sexualidade, enquanto condição humana (Arendt, 2007; Foucault, 1988) pode se dar tanto no sentido da educação quanto no sentido de sua ausência: no aprofundamento da barbárie, do biopoder, violência, criminalidade; o que envolve o corpo, lhes integra a conduta; e o que entram em contato, lhes faz parte da condição de existência. Todo trabalho é bem-vindo no

esforço de evitar a degradação do humano, e a busca pela sua integração e preservação, por isso, recorreremos às contribuições da aprendizagem significativa subversiva (Postman, 2002; Postman; Weingartner, 1971) que propõem formas e abordagens para identificação, encaminhamento e resolução das questões que envolvem casos de violência sexual no ambiente escolar.

Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se configura como qualitativa, do tipo estudo de campo, segundo Gil (2002). O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário semiestruturado, adaptado de Sanderson (2005) e dividido em três momentos, nos quais os sujeitos participantes da pesquisa: 1. responderam a um questionário pessoal, para fins de coleta de dados quantitativos dos participantes (Apêndice A/Apêndice F); 2. desenvolveram uma atividade (Apêndice B), que consistiu em um mapa mental e um texto explicativo; 3. responderam um questionário qualiquantitativo – baseado na Escala Likert – construído a partir dos mitos de Sanderson (Apêndice C).

O sigilo das informações dos participantes foi respeitado, por meio da utilização do modelo de escalonamento de Likert (1932), no qual evidenciamos as falas sintetizadas e os elementos trazidos em seus discursos. Para análise dos dados, foi utilizada a análise do discurso segundo Fiorin (2022) e Orlandi (2015). As respostas foram agrupadas de acordo com as categorias que emergiram do discurso dos entrevistados. Em seguida, fizemos agrupamentos das palavras que se apresentaram com maior frequência, tanto nos mapas mentais construídos e explicados pelos participantes, quanto pelos questionários.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1 apresentamos a relação entre educação e Filosofia da Libertação (1977), com seus principais conceitos estruturantes. No capítulo 2, apresentamos os conceitos de violência, fundamentados segundo Adorno (1995) e Arendt (2014), principalmente, além de outros filósofos como Bauman (1997), Foucault (2021), hooks (2017), Platão (1999, 2010) e Russell (2014, 2018). O capítulo 3 aborda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, desde os seus fundamentos teóricos até as análises dos dados e resultados, utilizando Fiorin (2022) e Orlandi (2015), para a análise dos discursos. No capítulo 4, relacionamos violência sexual e docência aos mitos de Sanderson (2005), em que destacamos a importância fundamental dos professores na vigilância, percepção de possíveis casos de violência sexual, e sua capacidade de promover o devido encaminhamento para um problema encontrado, além do reforço ao papel dos professores no contexto da ASM. Nele, indicamos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico e da revisão de literatura: Baptista; *et al.* (2008), Brino; Williams (2003), Caetano (2019), Freire (2016), Inoue; Ristum (2008), Oliveira (2019), Paixão; Souza Neto (2018) e Sezyshta (2014).

Também foram abordadas algumas definições conceituais como o de liberdade, e o possível processo de libertação de vítimas do abuso sexual, por meio das contribuições da educação, na relação estabelecida entre uma aprendizagem significativa subversiva em Moreira (2011), Postman (1971, 2002) e Weingartner (1971), fundamentadas na Filosofia da Libertação de Dussel (1977; 2012), em prol de uma ética libertadora. Nas considerações finais, revisitamos a pesquisa, acolhendo seus resultados e indicando as implicações desta pesquisa, na qual consideramos que contribua para prevenir e resolver casos de violência e Abuso Sexual em Menores (ASM) nos ambientes escolares.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

Escolhemos a Filosofia da Libertação como uma abordagem teórica praxista, pois que se constrói a partir da práxis marxista e cuja intenção, se for implantada devidamente no processo educativo das pessoas, é possibilitar a real mudança na vida das pessoas, tal como exige o povo latino-americano. Em Dussel (1977, p.67), nosso principal referencial sobre uma filosofia libertadora, temos para tal a seguinte definição:

A libertação é *anarchica* (em grego significa: além do princípio) porquanto a origem de sua metafísica atividade (é a atividade do respeito e da responsabilidade como sua anterioridade passiva) é o outro, o que está além do sistema, da fronteira da ordem estabelecida [...] A libertação é o próprio movimento metafísico ou transontológico pelo qual se ultrapassa o horizonte do mundo. É o ato que abre a brecha, que fura o muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova da realidade.

Se nossa dissertação trata de um tema tão complexo como a violência presente no abuso sexual, gerando por consequência um trauma, uma marca que embaraça toda a vida dos indivíduos, podemos ver aqui uma alternativa, como possibilidade de retorno a nossa essência, recuperando nossa identidade, nossa dignidade existencial humana, como coloca Zygmunt Bauman (1997, p. 30) a respeito:

Nessa vida, precisamos de conhecimento e capacidades morais com mais frequência, e com mais urgência, que de qualquer conhecimento das “leis da natureza” ou de capacidades técnicas. Todavia, não sabemos onde consegui-los; e quando se nos oferecem, raramente estamos seguros de que neles podemos confiar com firmeza.

A liberdade não é algo a ser experimentado ou executado a deriva, é preciso equilíbrio e conhecimento para aproveitá-la em suas máximas – e seguras – potencialidades. O conceito da liberdade é objeto de reflexões dos filósofos desde os tempos da antiguidade, por Platão (Abbagnano, 2012) como o princípio de seus atos; Epicuro e os estoicos, empregam a concepção da autodeterminação, sendo esta a determinadora da liberdade dos indivíduos, e no caso dos estoicos, apenas o sábio seria livre, com autodeterminação, e os malvados, escravos, sem autodeterminação. Ao longo do tempo, esse conceito recebeu várias concepções e aplicações diferenciadas, influenciadas de acordo com o contexto histórico em que passava. Essencialmente, a liberdade tem alguns similares (porém não sinônimos) conceitos: emancipação. A emancipação é a saída de uma determinada condição humana (física, mental, moral, de relação com outros, no trabalho, família, escola etc.) e que todos têm que em algum

momento vir a adentrar nesse processo, principalmente por uma via, talvez de sua destinação: a educação (Adorno, 1995).

Pesquisado em Abbagnano (2012), a concepção conceitual de liberdade, para os gregos, tinha um teor subjetivo e relacionado à alma, se seguisse a linha de pensamento de Sócrates e Platão; no sentido de participação democrática e de direitos, se seguisse a linha de pensamento de Aristóteles; entre os medievais, essa liberdade seria existente, mas passando pelo crivo do certo e do errado, pela aceitação das leis divinas e das escrituras, a obediência sobre uma verdade dogmática.

No período moderno, com a chegada de revoluções, a liberdade se combina com a ânsia na fuga do acrisolamento medieval, isto é, a contenção racional e existencial que o período medieval trouxe por imposições dogmáticas, o surgimento de uma era racionalista impeliu as sociedades a construírem ou reescreverem seus direitos, que sempre “regulamentaram” a liberdade das pessoas, desde que aderiram à organização em grupo. A luta pelos direitos rompeu com as correntes que sufocavam os direitos existenciais e individuais, ao mesmo tempo, a racionalidade foi recuperando o seu fôlego e dele nasceu o progresso científico com desenvolvimento de um método, que possibilitaria, no futuro, a atividade “livre” de pensar, pesquisar e criar, fora de um sufocamento dogmático.

Essa compreensão é importante, pois desse período revolucionário temos a nova arquitetura da escola como instituição formadora, do que lá se ensina nesse processo – e isso é método – no qual a ciência começou a ser incorporada, pensada e falada. A liberdade moderna veio acompanhada de uma ação de luta pelos direitos (Arendt, 2007), e dessa luta nasceram tais conquistas mencionadas. Em paralelo, temos o fortalecimento dos bens individuais, também relacionados com a liberdade das pessoas, o delineamento de um sistema, agora chamado de capital, e que ganha, no século XIX, com o levante da indústria, novas características relativas ao direito e à liberdade, muito ligadas e atreladas à posse, e posse é poder.

Posse e poder, duas palavras que estão diretamente incidentes sobre a vida das pessoas e que tem ganho, ao longo das décadas, maior densidade à medida que a capacidade de consumo se intensifica. É por isso que nós utilizamos, como nosso principal referente, o filósofo Dussel e sua Filosofia da Libertação (1977) e Ética da Libertação (2012), em que buscamos um caminho viável a ser pensado sobre a educação, o ensino, as relações pessoais, o conceito de liberdade e como tudo pode confluir para uma possibilidade libertadora.

1.1 O CONCEITO DE LIBERDADE

De acordo com Dussel (1977), a definição do conceito liberdade se aproxima muito de uma ordem anárquica, sem, no entanto, se desprender do respeito e da responsabilidade por si e pelo outro, migrando de nossa interioridade para a exterioridade, isto é, para além da ordem estabelecida pelo sistema (que seguimos). Por definição da língua portuguesa, liberdade significa “faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação; estado ou condição de homem livre; confiança, intimidade (às vezes abusiva)”; assim como libertar significa “tornar liberto, livrar; tornar(-se) liberto; livrar(-se); livrar(-se) da influência, ou do poder de; desobrigar-se, isentar(-se)” (Ferreira, 2004, p. 437). Porém, em filosofia, o conceito de liberdade possui um teor maior de profundidade. Segundo o dicionário Abbagnano (2012, p. 699), esse termo:

Tem três significados fundamentais, correspondentes a três concepções que se sobrepuseram ao longo de sua história e que podem ser caracterizadas da seguinte maneira: 1ª Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a liberdade é ausência de condições e de limites; 2ª Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3ª Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a Liberdade é limitada e condicionada, isto é, finita.

Mas se compararmos o que o dicionário filosófico de Japiassú; Marcondes (2006, p. 168) nos diz, temos o seguinte sobre Liberdade:

Capacidade de agir por si mesmo. Autodeterminação. Independência. Autonomia. Em um sentido político, a liberdade civil ou individual é o exercício, por um indivíduo, de sua cidadania dentro dos limites da lei e respeitando os direitos dos outros [...] em um sentido ético, trata-se do direito de escolha pelo indivíduo de seu modo de agir, independentemente de qualquer determinação externa [...] É discutível, do ponto de vista filosófico, se o homem teria realmente a liberdade em um sentido absoluto, dados os condicionamentos biológicos, psicológicos e sociais que o limitam.

Ao que parece, os conceitos filosóficos variam conforme o contexto a que se aplica, ou até mesmo em casos específicos. Gostaríamos de saber como o conceito de liberdade se aplicaria dentro do espaço escolar, voltado para os alunos, professores e demais agentes que dividem o mesmo espaço diariamente. Buscamos no dicionário de filosofia da educação de Gingell;Winch (2007, p.145) o conceito de liberdade, porém este só nos define o conceito variante de Libertação, tal como segue:

É bastante popular a ideia de que a educação leva à liberdade com relação à opressão. A educação para a libertação pode ser contrastada com a doutrinação. Pode tomar várias formas das quais a mais significativa envolve a libertação pessoal de um lado, e a libertação social ou política, de outro. A primeira, particularmente atraente para o feminismo e outras teorias da opressão pessoal, busca desenvolver a educação na direção de uma autonomia forte. [...] A igualdade é tida como a única maneira de assegurar a eliminação da opressão. O tipo mais conservador de teoria da libertação, talvez mais bem representado na obra de Gramsci, sugere que a cultura existente deve primeiramente ser apropriada antes que possa ser superada, e que, talvez uma pedagogia e um currículo conservadores sejam o melhor caminho para se chegar a isso. As ideias libertárias tiveram grande influência sobre teorias de aprendizagem de adultos, tais como a aprendizagem aberta e a andragogia.

Por fim, após vermos algumas conceituações muito básicas de liberdade, voltamo-nos para a chamada Filosofia da Libertação, segundo Enrique Dussel (1977, p. 174), que a define:

O método da filosofia da libertação sabe que a justiça é a filosofia primeira [...]. Entre a ciência ideológica ou cientificismo e a ciência crítica existe uma diferença análoga àquela que se dá entre a filosofia da dominação do sistema ou ontologia e a filosofia da libertação [...]. A filosofia da libertação pretende assumir tais posições a partir de uma atitude superadora, mas não eclética.

Ainda definindo Filosofia da Libertação (1977, p. 182), o autor complementa:

A filosofia da libertação é uma operação pedagógica desde uma práxis que se estabelece na proximidade mestre-discípulo, pensador-povo, intelectual orgânico, diria Gramsci, no povo. Embora pedagógica, é uma práxis condicionada pela práxis política (e também erótica). Todavia, como pedagógica, sua essência é especulativa, teórica. A práxis teórica, ou ação poiética intelectual esclarecedora do filósofo, encaminha-se a descobrir e propor (na exposição e no risco da vida do filósofo), diante do sistema, todos os momentos negados e toda exterioridade sem justiça. Por isso é uma pedagogia analética da libertação. Ou seja, é o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do outro, aquele que como refém dentro do sistema testemunha o fetichismo de tal totalidade e prediz sua morte no ato libertador do dominado.

A filosofia da libertação de Enrique Dussel propõe, diante de uma ação pedagógica elaborada e cuidadosa, aplicar-se, sob essa finalidade libertadora, a muitos contextos diferentes. Conceitos importantes, presentes no fragmento citado, como “oprimido, dominado, justiça, poiética intelectual esclarecedora”, entre outras, possuem um significado exegético muito importante no que diz respeito ao existencialismo, isto é, a condição humana enquanto indivíduos com direitos de serem pessoas existentes no mundo e na sociedade, o que lhes confere o direito de serem livres e respeitados. Nisso, temos uma ética da libertação – também tratada por Dussel (2012) – e que leva em consideração essa filosofia da libertação junto com o conceito fundamental de direito, em detrimento dos sujeitos e da relação com os outros.

1.2 IDEOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO

Ideologia é instrumento muito poderoso quando nos referimos às questões humanas, seja elas quais forem; em tudo há e está ideologicamente estruturada. É, porém, muito perigosa, quando é posta para fins escusos. Um abusador pode usar de valores ideológicos para viabilizar suas práticas e concretizar seus planos perversos para com os jovens. Devemos lembrar que um aliciador sabe o que e como fazer para atrair e ganhar sua vítima, e fazendo parte de sua metodologia está o uso e a manobra de ideologias para sensibilizar as pessoas, sobretudo os mais jovens, em seu convencimento.

A Violência Simbólica possui um valor simbólico, isto é, uma ideologia, ou até podemos dizer um valor ideologizante, que imprime nas vítimas essa ideologia, que, por vezes, é a tradução da vontade do aliciador. Para Dussel (1977, p. 59),

O outro em tempo de perigo é transformado graças às ideologias em “inimigo”. Em tempo de paz, embora sempre seja tido como perigoso em potencial (causas da angústia fundamental de todo sistema totalizado ou esquizóide), o rosto do outro é manipulado como mera coisa sem transcendência nem mistério, e é constituído como instrumento.

Assim como acontece na política, em que a ideologia é quem no fim das contas governa os indivíduos, a sociedade; nas relações pessoais mais próximas as ideologias também as norteiam e podem as conduzir. Sempre há aqueles que lançam seus valores (vontade ideológica) sobre os outros e estes, se forem suscetíveis, aderem passivamente a elas. É assim que são convencidas e manobradas. Convencidas a fazerem algo. Isto é, as ideologias têm outro viés, podem ser alienantes, e Dussel (1977, p. 58) também tem uma condição para isso:

Foi incorporado ao estranho, à totalidade alheia. Totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é a alienação. Alienar é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro.

Esta é a definição de alienação e de ideologia, segundo Dussel (2012), algo muito nocivo para as pessoas, mas favorável para as opressões existirem. É assim que o sistema capital atua, pois toda vez que vemos um comercial, por trás de uma estratégia audiovisual se aplica a mensagem de convencimento que promove o produto e depois nos convida a adquiri-lo. Assim é também nesse jogo de envolvimento entre vítimas de abuso e aliciadores (Sanderson, 2005), há uma relação de magia e sedução.

Brinquedos, presentes, dinheiro, contos e histórias, promessas, juras de amor, falso afeto sobre a fragilidade afetiva da vítima, tudo isso e muito mais são métodos em que se viabilizam a intenção ideológica daqueles que operam a busca pela conquista dos jovens. Arquitetar, planejar, querer e buscar o aliciamento de jovens (Sanderson, 2005), por si só, já são atitudes ideológicas, e o fato de existirem sobre a pessoa, já são o bastante para encurralarem as crianças e adolescentes em uma restrição de sua própria liberdade e direitos. Por outro lado, segundo Meirelles (2005, p. 36):

Na Metafísica, por outro lado, a liberdade do Eu é questionada diante do Outro, a espontaneidade é chamada à responsabilidade e o Mesmo não se assenhora do Outro; ao contrário, diante da estranheza de Outrem, o Mesmo o acolhe, preservando sua alteridade.

Meirelles (2005) está se referindo à alteridade em relação ao *Outro*, base da Ética da Libertação de Dussel (2012), oposição total às ideologias alienantes. É a criação de um cativeiro por meio da ideologia impressa por outro. Claro que por se deixar seduzir, deixar-se atrair, podemos dizer que também há, para isso, o apoio de poder. Sem o uso e manipulação do poder, não seria possível concretizar os fins ideológicos. Dessa relação entre ideologia e poder, nasce todas as manifestações da humanidade, construtivas ou não, para o bem ou para o mal. O poder é ação do mais forte sobre o mais fraco, do mais hábil sobre o mais desprevenido (Freire, 2016). No abuso sexual, o adulto que alicia uma criança tem aí, por si só, a diferença de idade, um poder para muito além do da criança, tanto em ação quanto em intenção (Sanderson, 2005). Não há como, praticamente, a criança fugir sozinha da teia que é lançada sobre ela.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE ERÓTICA E PEDAGÓGICA

Possível é que se tenha, e não raro disso ocorrer, manifestações de sexualidade que se misturam ao espaço educacional, entre alunos e professores. Algumas dessas manifestações se dariam apenas no plano das ideias, sem muitos efeitos expressivos e consequentes, mas, em outros casos, essa margem acaba sendo ultrapassada, e a relação entre professores e alunos pode se tornar uma relação perigosa e imprópria. Dussel (1977, p. 86) explica que:

O homem normal, pode constituir uma intenção sexual. Tal intenção consistiria em sexualizar um objeto: o corpo do outro. O mundo todo se erotiza quando se constitui esta intenção, que não é uma pura representação nem é uma pura representação biológica. Trata-se de uma região fenomenológica própria. Esta intenção esboça a situação erótica, sabe mantê-la e dar-lhe continuidade até sua realização total.

O filósofo busca, entender como a sexualidade interfere nas relações humanas, sobretudo na manifestação do poder, logo, capaz de gerar tanta submissão e dominação do *Outro*. Pelo menos, é assim que muitos pensam, é assim que a tradição nos ensina, e, é dessa forma, que se estrutura nossa sociedade. É preciso, no entanto, pensar na segurança das crianças, no que lhes preserva a integridade (Inoue; Ristum, 2008). É preciso pensar em como essa relação se dá, pois voltamos a dizer que estão os adultos em uma condição racional um tanto à frente dos alunos (devido à maturidade), cabe a eles, o cuidado nas relações (Sanderson, 2005) e de estabelecerem os limites necessários para que todos possam desenvolver seus papéis da melhor forma possível.

Talvez seja realmente possível canalizar essa energia proveniente da sexualidade das pessoas para atividades mais eficientes, produtivas e transformadoras de nosso contexto real. Mas mesmo assim, precisamos de uma educação e uma disciplina própria para que, adultos e jovens saibam lidar com seus sentimentos que florescem dentro das relações pessoais em determinado espaço, para que assim não se confundam as coisas. Mas isso é o que gostaríamos que ocorresse, é preciso lembrar que existem muitos casos de assédio que se iniciam a partir de instituições educacionais, e nos levam a crer que alguma condição desencadeia esses fatos. Segundo Dussel (1977, p. 87),

A erótica, a autêntica metafísica, avança no âmbito das sombras onde o outro habita. O outro, sexuado de tal maneira que chama o eu à realização da ausência, nunca pode ser tomado como mero objeto, coisa; do contrário, ao perder a sua alteridade, perder também a capacidade da plenitude do *éros*, a gratuidade, a entrega, a liberdade e a justiça.

A questão é que, como se trata de relações interpessoais, o ambiente escolar não se isenta da manifestação de sentimentos e interesses, como ocorre em qualquer outro lugar, quando pessoas se apaixonam, por exemplo. Precisamos levar isso em consideração, contudo, é imprescindível que exista uma *ética profissional*. Esta conduta orienta o comportamento necessário para o ambiente de trabalho que vivenciamos, as pessoas que conosco dividem o mesmo espaço, assim como também o que precisamos executar diante de nosso ofício profissional.

A conduta ética (Dussel, 2012) possui uma série de regras morais que são a normatização daquilo que se pode ou não fazer no ambiente de trabalho, ou seja, no caso de uma escola, ninguém vai se tratar aos xingos, com uso de palavras de baixo calão, pois o ambiente, que é educacional, exige o seu oposto, o exemplo de boa educação, da correção de

impostura pela postura correta no trato com o *Outro*. Dessa forma, a conduta ética balizará, mesmo que existam os sentimentos que eventualmente possam surgir (Dussel, 2012).

As regras morais estão acima das regras jurídicas inclusive, pois quando infringimos uma dessas regras, fazendo o que sabemos que não devemos fazer, podemos até ocultar dos olhos de outras pessoas os fatos e as condições, mas não se pode negar nem mesmo ocultar da consciência aquilo que se fez de errado. “A Justiça, caracteriza-se intrinsecamente ligada à Ética. Na relação ontológica, o Eu tem a liberdade absoluta para usar de sua inteligência com o fim de conhecer o objeto, seja ele qual for” (Meirelles, 2005, p. 36).

Aqueles que mantêm pensamentos e planejam estratégias para com as crianças e jovens, podem até mesmo conseguir fazê-lo, porém, em dado momento, a própria consciência lhes irá atribuir o julgamento de que não poderão escapar; para estes, há o verdadeiro peso da culpa. A consciência humana retém os valores éticos e impõe os mesmos diante de autojulgamento e criticidade, que, por vezes, chamamos por remorso. Dussel (2012, p. 302) explica como isso se dá:

Para a consciência crítica, que só pode existir a partir de uma posição ética bem específica, e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade (a razão ético-crítica) – entre outros aspectos está “posição crítica” coloca ao ator da mesma no perigo que o refém diante de possíveis ações coativas do sistema de eticidade – e as vítimas são reconhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetados por alguma situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo).

É um bom método pedagógico a proposição de atividades em que os alunos possam empregar essa sua energia mental, reavaliando suas relações pessoais, reconstruindo um olhar sobre si mesmos (Dussel, 2012). Tais atividades podem ser executadas pelos próprios professores, mas principalmente pelo corpo pedagógico. Por vezes, ao realizar atividades com intenção de desfocar os alunos de suas ideias fixas aos sentimentos que sentem, podem ser detectados indícios de causas que levam os alunos a terem esses tipos de comportamento, o que também é muito importante para o processo educativo, visto que ao descobrir motivos que fazem com os alunos se depositem em outro local fora de si mesmo, pode-se evitar que entrem em ciladas futuras e sejam vítimas de aliciamentos que acabam suprimindo a ausência de afeto que possam ter em suas vidas. Segundo hooks (2017, p. 36):

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

É preciso muito cuidado e compreensão em como lidar com essa relação existente entre pedagógica e erótica na esfera educacional.

Agora, falando do que ocorre em relação aos professores, já comentamos que por serem adultos, eles têm a consciência mais ampla e clara do que podem ou não fazer ou dizer no espaço escolar para os alunos, e, por isso, são por eles responsáveis (Brino; Williams, 2008). Não se deve dar abertura para que os alunos criem ilusões, expectativas ou achem que o professor está lhes enviando um sinal de afeto que na verdade não existe. É importante, para a educação, que os professores vejam seus alunos como humanos, crianças e jovens que precisam do auxílio, dos conhecimentos, muitas vezes, da paciência amadurecida e persistente, para que o trabalho de formação aconteça como planejado. Tratá-los como pedras inanimadas não é o caminho. É a conduta ética (Dussel, 2012) quem vai dizer quando e como podemos ser mais próximos ou mais afastados dos alunos.

A conduta ética da profissão reconhece os desígnios profissionais que são esperados, os objetivos a serem alcançados e nos permite certa flexão em como agir para ensinar adequadamente, sem riscos e sem enganos. O problema surge quando o profissional, assim como o aluno, é arrastado por seus sentimentos, e manifesta interesses impróprios, que infringem a moral ética em torno de sua profissão, afetando assim as relações. Para isso, Dussel (1977, p. 65) expõe que:

Chamamos consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça.

Ao ceder às inclinações de seus pensamentos e sentimentos perturbadores, o professor estabelece uma relação de risco para com os alunos, e cria com eles um envolvimento mais aproximado do que deveria ser, mais que o normal. À medida que o tempo passa e esses sentimentos permanecem, evoluem para intenção, o que pode conduzir um professor ou qualquer outra pessoa a uma ação, que é o início de um processo de aliciamento de crianças ou jovens. Para Dussel (1977, p. 415), “a consensualidade crítica das vítimas promove o desenvolvimento da vida humana. Trata-se, então, de um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora”. Isto é, a vítima precisa, de forma crítica, ter consciência da condição que lhe é imposta, e ter a coragem para realizar um manifesto, uma denúncia (Dussel, 1977, p. 442); “a ‘denúncia’ é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos

com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores (intelectuais, cientistas, em posição interdisciplinar etc.)”.

Da relação entre a Erótica e Pedagógica, Dussel (1977, p. 93) faz a seguinte conexão:

A pedagógica é a proximidade pai-filhos, mestre-discípulo onde convergem a política e a erótica. A criança que nasce no lar é educada para fazer parte da comunidade política; e a criança que nasce numa cultura cresce para formar um lar. É por isso que o discurso pedagógico é sempre duplo e os planos se confundem continuamente.

Essa confusão que Dussel (1977) se refere é mais comum de existir na visão do aluno, sobretudo quando estes são mais jovens, mas não podem existir – alienantemente – para com o educador (Dussel, 2012), visto que lhe é própria e necessária a consciência ética. Por isso, é necessário (Sanderson, 2005) aumentar a vigilância e acompanhamento sobre as crianças e jovens, além de fornecer a assistência necessária para se evitar esses casos de ocorrerem, tudo em prol da prevenção, que é o melhor caminho (Baptista *et al.*, 2008).

É preciso, também, estabelecer as melhores formas de ensinar, com equilíbrio, atendendo as necessidades afetivas dos alunos, com humanidade, respeito, atenção, e a devida distância física (mas não humana), para que ele se sinta acolhido, o que é muito importante para o processo de aprendizagem. E, ainda, contar com o acompanhamento e a supervisão da equipe pedagógica, que pode recomendar ações e tomar conhecimento dos fatos e das relações que se constroem dentro das salas de aula, tudo para garantir uma maior segurança a todos. Os educadores precisam ter em mente, nesse processo, o que explica Dussel (1977, p. 95) sobre esse contexto, e as possíveis manifestações dos alunos:

O sistema pedagógico erótico ou doméstico educa dentro do ethos tradicional do povo, dentro da classe social da família. Tal sistema pode ser patriarcal, onde o varão domina a mulher, e onde o casal domina o filho. Tal sistema pedagógico é eroticamente uxoricida, mas pedagogicamente filicida. A situação edípica é própria de um certo sistema pedagógico e não de outros [...] seja como for, o caráter do futuro cidadão depende da maneira como foi forjada eroticamente sua personalidade no lar, na proximidade com a mãe e em relação à presença do pai e dos irmãos.

Seja como for, é muito importante que os alunos recebam orientações adequadas, além de tarefas que reordenem suas energias e pensamentos para algo mais construtivo e de certa forma profissional, relativo ao campo dos estudos, do aprendizado, do conhecimento.

1.4 POSSIBILIDADE DE SE LIBERTAR POR MEIO DA EDUCAÇÃO E DA FILOSOFIA

A filosofia tem, desde sempre, a função de desenvolver a razão humana por meio do exercício do pensar. Segundo a filosofia da libertação de Enrique Dussel (1977, p. 64), “[...] a libertação não é uma ação fenomênica, intra-sistêmica; a libertação é a práxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa numa transcendência metafísica que é a *crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto*”. Na filosofia, são as ideias que mexem e elaboram de modo a produzirem novas ideias. Dentre tantas definições que podemos dar para o que enfim é filosofia, uma delas é que é uma fábrica de conceitos, de ideias novas, por vezes muito particulares que nasce de nosso âmago (Abbagnano, 2012).

Seria muito belo e ideal que todas as pessoas fossem um pouco filósofas, como pretendia nos dizer Platão por meio da República (Platão, 1999). Contudo, é um engano acreditar na premissa do “penso, logo, sou filósofo”, pois o fato de raciocinar não faculta a todos a atividade filosófica. E isto é outra coisa que a filosofia é: uma atividade! Todavia, ela não é uma atividade que se executa das 7h da manhã até as 17h da tarde, por isso não é um emprego. Ela é uma atitude de vida, que nos acompanha em todo e qualquer lugar, a todo tempo, e isto é que faz dela uma coisa legal, excepcional. Seu poder de transformação na vida das pessoas é tão grande que chega a nos libertar desse mundo, nos coloca, sim, acima das questões desse mundo, como queria nos dizer Sócrates em Mênon (Platão, 2010).

Todas as pessoas poderiam ser filósofas, estudarem a filosofia, mergulharem no oceano do pensamento e nadarem com as ideias, isso as libertaria, e nunca, jamais, seriam, outra vez, “escravizadas” (no terreno da vontade e das ideias) por outrem, dando margem para a dominação (Dussel, 1977). Mas há quem saiba e se antecipe a isso. Ora, um povo “liberto” não seria de fácil domínio – talvez impossível – de ser manobrado. Como seguimos um modelo de política romana, e não grega (ao menos com as aspirações que a Grécia antiga tinha na perspectiva da justiça e da educação), um povo contestador seria um problema bastante sério. Resumindo, é mais interessante o emburrecimento, o obscurantismo das ideias, a falta de esclarecimento, o que afasta os indivíduos de sua autonomia, possibilitando que sejam facilmente manobrados, conduzidos, ludibriados, enganados, convencidos, e claro, tratando-se principalmente dos menores, aliciados e abusados sexualmente (Sanderson, 2005).

Por esses motivos que a filosofia é, ao menos no Brasil, historicamente, apagada da ênfase educacional, sobretudo, desde o regime militar de 1964 (Domingues, 2017). Ela ora está nos currículos da educação básica, ora retirada ou ofuscada, como no presente momento. Sabem os políticos que, a despeito de que para nada serve, tem ela o mais alto potencial transformador

por meio do processo educativo: o de criar “rebeldes”, independentes, difíceis de controlar, e até influenciadores de outros. Movimentos intelectuais dão outros rumos para a sociedade, passando por cima da política representativa, e isso quem está no poder legislativo não quer que ocorra. Obviamente, a filosofia não reverte ônus capitais como se espera em um mundo essencialmente capitalista e consumista; é antes, um alerta para esse mundo, e corrobora para sua derrocada: o fim da exploração, da dominação, da subjugação de uns para com os outros, da defesa da liberdade e contrária a qualquer tipo de escravidão (Dussel, 1977, 2012). Ao passo, que também atua como defensora da educação, da aquisição e da construção do conhecimento por parte de todos sem distinção.

Sendo assim, para se ter autonomia diante da própria razão, e cada um realizar sua própria atividade filosófica – independente da atividade profissional que execute – é necessário um processo de educação de qualidade, que oriente e introduza parte desse conhecimento como guia de um desenvolvimento maior. O que nos referimos é que, há duas coisas que as pessoas precisam: a conquista da própria autonomia e, na sequência, da sua emancipação (Adorno, 1995), seja lá do que for que estiver lhe limitando ou prendendo. Lembrando que ninguém é dono de sua própria vontade até que a conquiste por meio do uso da própria razão.

Dizemos tudo isso, pois, quando nos referimos ao fato de que muitas pessoas se submetem a outras, há aí um problema; e quando pessoas agem de modo subserviente de outras, há também um problema; quando temos, no caso do machismo, mulheres que se submetem passivamente a homens grotescos, temos aí um problema; e quando temos casos de violência e abuso, e esses não são imediatamente denunciados, solicitando apoio, temos também problemas.

Muitas vezes, não resistimos a tais problemas, assédios, por não ter uma preparação prévia para isso – mesmo que passando por eles –, e, em seguida, sabermos dar seus devidos encaminhamentos, caso em que a educação tem a contribuir, e, que não devemos jamais nos calar diante de opressões, de violências e investidas; atentados, agressões, abusos ou assédios. Os oprimidos têm medo da liberdade. É a impossibilidade ontológica de os oprimidos serem sujeitos, para encararem a própria libertação. A vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento “bloqueado” para se abrir ao imenso mundo da crítica (Dussel, 2012, p. 438). Portanto, é preciso conhecer nossos direitos, deveres, mas também saber o que afinal vem a ser justiça e direito em seus conceitos base. Esses conhecimentos, que só podem ser adquiridos por meio do estudo, tornam-se muito importantes na construção da autonomia de cada um, e contribuirão para a luta e manutenção da própria dignidade.

A filosofia, desde os tempos antigos, esteve junto e conclamando a importância da educação para os fins humanos. Na República de Platão (Platão, 1999), em que se tem a ideia

de uma sociedade mais justa e plena, há todo um procedimento a ser executado na criação do cidadão, desde sua juventude até o amadurecimento, para que possa integrar a vida política, com os conhecimentos necessários para contribuir ao bem comum, trabalhar com a coletividade pela manutenção desses direitos, por meio de leis, discutir questões que se fazem precisas.

Por isso, é justificável, por muitos e tantas formas, que mais do que qualquer outro manancial de conhecimentos, está na filosofia o maior reduto para o desenvolvimento racional de uma pessoa, para que ela saiba resistir, enfrentar problemas, pensar ativamente sobre a vida, quem ela é, onde está, o que merece e não merece; o que é justiça e qual é o seu direito e dos outros, nossos limites, dentre outros. Para Dussel (1977, p. 65), sobre a filosofia no aspecto formativo:

Aquele que ouve o lamento e o protesto do outro é comovido na própria centralidade do mundo: é descentrado. O grito de dor daquele que não podemos ver significa para alguém mais do que algo. [...] o grito nos exorta, exige que assumamos sua dor, a causa de seu grito. O “tomar sobre si” é fazer-se responsável. [...] Responsável pelo outro no sistema e diante do sistema é a anterioridade a toda anterioridade, passividade que é quase atividade metafísica (mais ativa do que o respeito, porém ainda mais passiva do que a práxis de libertação). [...] Responsável pelo filho indefeso é a mãe, como o mestre é responsável por seu discípulo, o governante por seu povo.

Se queremos evitar que casos de abuso sexual ocorram com crianças e jovens, é preciso instruí-las, conversando e contando a elas sobre o mundo, sobre quem somos nós, sobre o que podemos e o que não podemos fazer, da consequência que se tem da infração de leis; que há uma responsabilidade consigo e com todas as pessoas simultaneamente, uma vez que dividimos o mesmo espaço social; ensinar-lhes a responsabilidade é ensinar sobre a gravidade dos nossos atos, e que nada, absolutamente, ficará sem uma possível consequência. Para Dussel (2012, p. 438),

Trata-se da passagem de uma “consciência mágica”, massificada ou fanática, e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, para uma “consciência crítica”. [...] A partir da “consciência ingênua” emerge a “consciência crítica”; diante da “cultura do silêncio” o “poder falar”; diante da “mistificação da realidade” a “desmitificação”.

A justificativa para o fato de ir à escola e adquirir conhecimentos, de uma profissão, é coisa do mundo capitalista. Antes, porém, aos gregos, a educação era o entendimento da vida no máximo de sua plenitude, algo que não se tem hoje, mas que era, no passado, por puro amor ao conhecimento (Platão, 1999). Se conhecer nos faz maiores, – em fito à filosofia, dentro do processo educativo – a liberdade só se adquire por meio do conhecimento com a ética, pois isto é a ética libertadora (Dussel, 1977). Lembremo-nos da alegoria da caverna de Platão (1999).

Estavam todos acirrados nas sombras da caverna; diante de entrever a verdade e a luz, alguns se recusam a se arriscar, a sair da caverna e permanecem no conforto da comodidade, devido ao costume, um condicionamento. Platão, por meio de sua alegoria, nada mais faz do que descrever o que sempre foi para a humanidade; poucos se arriscam em sair da caverna e encarar a vida com a verdade, preferem, no entanto, pelos olhos e interpretações dos outros, com mítica, sombras.

A violência sexual, sendo um caso tão sério quanto é (Brino; Williams, 2003; Sanderson, 2005), não pode ser encarada por ninguém como a sombra da caverna, onde é mais fácil sofrer seus infortúnios do que se arriscar em algo, desconhecido, mas que granjeará talvez um alívio e uma liberdade de um peso muito grande, o peso das correntes, que o silêncio pode trazer. É imprescindível que crianças e jovens aprendam o que é liberdade, e que ela, em si, tem seus limites, para todos, dentro do espaço que dividimos na coletividade (Dussel, 1977); o que vem a ser o direito individual e o direito coletivo, a justiça que tanto falamos, que tem de um lado o bem, mas do outro lado o mal, e, para compreendê-la, é imperativo o uso de uma razão totalmente consciente, desperta, para que venha evitar equívocos e daí, sim, ser mais justa.

Os jovens e as crianças necessitam ter todo um preparo nas escolas e nas famílias, desde o princípio, o mais cedo, desses conceitos que são filosóficos, e que servirão como base para o seu crescimento firme e livre. Uma criança que sabe o que fazer e não fazer em ambientes diferenciados, ao se deparar com estranhos, com situações específicas que lhe foram ensinadas, consegue de forma mais rápida sair de uma condição que pode estar lhe pondo em risco (Sanderson, 2005). A filosofia, ao contrário do que as escolas hoje a reduziram, não se restringe a pura demonstração de filósofos e suas teorias conceituais, não pode ser transformada em conteúdo, não deve ser aula de “história da filosofia” (Domingues, 2017), ainda que a história da filosofia² seja um componente necessário para se entender a que circunstâncias certas ideias e conceitos foram elaborados, trabalhados e criados, diante de um dado contexto histórico. Isso é importante ajustar no ensino, pois retira o argumento de inutilidade para com a filosofia, além de efetivar o seu real papel que é o de desenvolver a razão.

Não basta ao aluno conhecer apenas a história da filosofia – sem, no entanto, estudar a própria filosofia, quanto aos seus conceitos, como “libertação”, por exemplo – podemos estar

² São nos acontecimentos históricos, presentes ao longo da História da Filosofia, que temos a possibilidade (ou necessidade) do surgimento de novas ideias, e que derivam de novos conceitos filosóficos, logo, A Filosofia da Libertação é originada pelas lutas do povo latino-americano, dentro de um contexto fundamentado nas teorias marxistas em que Dussel se inspira, nos anos de 1970. Considerando que a Filosofia tem por finalidade, desenvolver a razão humana, “afiando” a habilidade da argumentação, logo, oposta ao silêncio, mostra-se como uma ferramenta e um caminho contra o ASM, cujo silêncio é seu sintoma.

formando bons alunos de filosofia, mas que não conseguem ver suas formas e conexões com a prática, isto é, formas de viver. O uso da razão busca o equilíbrio e nunca esqueçamos da justiça, conceito fundamental da ética, que é uma das maiores áreas de estudo e reflexões, por isso, revolucionária, essencialmente prática (Dussel, 2012).

Ensinar ética não é tão simples, principalmente para jovens, não basta apenas o teorismo para que seus efeitos sejam percebidos. Se falarmos em “ética para libertação” (Dussel, 2012), talvez isso seja ainda mais complexo e difícil de alcançar, por isso, é importante que em sua metodologia se possam unir os estudos teóricos a ações práticas, como o filósofo Dussel (2012) nos propõe, visando não apenas o seu ensino, mas também a sua execução e aperfeiçoamento nas relações interpessoais.

CAPÍTULO 2

VIOLÊNCIA E SUAS FORMAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO

Sobre a inclinação para conduta violenta, é evidente que o ser humano a possui, pois, desde os primórdios da história de nossa espécie, encontramos vestígios desse aspecto comportamental, conforme Arendt (1994, p. 16) expõe:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos... convencidos de que eles eram “sempre fortuitos, nem sérios nem precisos...ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal.

Assim como, com enfoque específico à violência sexual, também pode ser verificada na história de civilizações antigas um problema sério, complexo, e que, em pleno século XXI, ainda é uma realidade que atormenta a toda sociedade contemporânea. É preciso partir de um pequeno retrospecto histórico, e pensar sobre a generalidade da violência antes de entrar em um recorte específico sobre algum tipo de violência, em nosso caso, objeto de estudo, a violência por abuso sexual. Segundo Sanderson (2005, p. 5), sobre o abuso sexual:

Forçar ou incitar uma criança ou um jovem a tomar parte em atividades sexuais, estejam ou não cientes do que está acontecendo. As atividades podem envolver contato físico, incluindo atos penetrantes (por exemplo estupro ou sodomia) e atos não-penetrantes. Pode incluir atividades sem contato, tais como levar a criança a olhar ou a produzir material pornográfico ou a assistir a atividades sexuais ou encorajá-la a comportar-se de maneiras sexualmente inapropriadas.

É interessante pensar como e o quanto essas situações são existentes e vivem mascaradas diante de nós todos os dias. Algumas pessoas estão sofrendo este tipo de violência por abuso sexual e nós nem nos damos conta disso, porque é um problema que chega a existir de forma silenciosa e dissimulada, por parte do agressor/abusador. Inoue (2008, p. 13) complementa Sanderson (2005), trazendo o caso do Brasil:

Dentre os tipos de violência cometidos contra o ser humano, a violência sexual, é o delito menos denunciado na sociedade brasileira, por várias razões: o fato de a sexualidade humana ser ainda hoje tabu; sentimento de culpa, vergonha e estigma, favorecedores de isolamento social; e o medo de represálias e ameaça.

É preciso pensar em como resolver essa condição que parece ser tão inerente ao ser humano, que, segundo Arendt (2019, p. 79), “A violência sem provocação é ‘natural’”, ainda que não lhe seja própria de destinação. Entendemos assim, que investir nos meios e processos educacionais é um dos caminhos para a superação das manifestações de violência no mundo. Como? Uma educação que ensine o caminho da ética, da justiça e do direito.

Adorno (1995) chama por barbárie toda forma que é capaz de oprimir o outro sujeito a partir de qualquer forma de opressão que tenha por intuito lhes anular a liberdade, os seus direitos, e, claro, inviabilizar a justiça. Tal barbárie não necessita ser física, mas pode ser subjetiva, através dos gestos, da linguagem, do pensamento, do olhar etc. Aqui, iremos tratar especificamente da violência no que permeia o abuso sexual, principalmente em crianças e quais são as concepções de adultos, estando estes no ambiente escolar.

A violência presente no abuso sexual, como diz Sanderson (2005), é velada, e nem sempre seus “sinais” são explicitamente evidentes, muitas vezes, trajados por sinais falsos de afeto e carinho, guardam por trás intenções perversas contra crianças e jovens. Por isso, na literatura de Sanderson, temos os chamados mitos, que nada mais são do que revelações desmitificadas a respeito de equívocos ou ideias que obscurantizam o entendimento sobre casos e situações de Abuso Sexual Infanto-juvenil. Para tanto, verificamos as conceituações que temos disponíveis por violência, abuso e o que especificamente é o Abuso Sexual Infantil.

Nas escolas, devido a sua grande diversidade de ações e reações, temos cotidianamente uma série de momentos que se enquadrariam como sendo reprodutores de violência, mesmo que minimamente, uma expressão verbal mal-empregada já se encaixaria como sendo uma expressão de violência. Muitos alunos chegam de suas casas trazendo históricos de violência, e adentram a escola, onde, por vezes, recebem mais represálias e censuras por comportamento, sendo comum expressões em tons ásperos. Sanderson (2005) explica que isso pode transmitir à criança a ideia de que ela é inútil, não amada. Inadequada ou valorizada apenas na medida em que satisfaz as necessidades de outra pessoa.

Agora, se pensarmos na hipótese de que alguns alunos podem eventualmente ser vítimas de abuso sexual, que já é um outro tipo de violência ainda mais complexo, chegam às salas de aula e recebem, ao invés de um acolhimento, ainda mais represálias, isso pode agravar ainda mais o quadro psicológico do aluno. É comum, também, visto que qualquer vítima de abuso necessita de uma atenção especial, não havendo, decaem em quadros de adoecimento mental e emocional. “Os maus-tratos emocionais contínuos de uma criança com intenção de causar efeitos adversos severos e contínuos ao seu desenvolvimento emocional” (Sanderson, 2005, p. 4).

Nestes casos, a violência, deixando de ser uma ação física, que gera consequências físicas, pode evoluir para um adoecimento cujo tratamento é mais prolongado. Por isso, é importante que nas escolas, procuremos também minimizar nossas ações resolutivas de conflitos e de indisciplina utilizando o menos possível de expressões rudes, mas sim substituindo-as, a fim de demonstrar ao aluno, de forma argumentativa, a razão pela qual é importante ter bom comportamento.

Não combina com a educação, a agressividade, a violência, o modelamento que, por si, pode ferir e traumatizar. Para Sanderson (2005, p. 4): “Pode se caracterizar pela imputação à criança de expectativas inapropriadas à idade ou ao seu desenvolvimento. Pode envolver o ato de fazer com que a criança se sinta frequentemente assustada ou pode implicar sua exploração ou sua corrupção”.

Muitos alunos acabam tendo aversão à escola, aos estudos, a uma determinada disciplina, logo ao conhecimento desta, devido a suas experiências negativas com professores muito rudes. Isso já é um tipo de trauma, um bloqueio que se estabelece no processo de aprendizagem, consequências negativas e desastrosas. Só que essas consequências, oriundas de experiências violentas, podem ser maiores de acordo com o mau que sofreram, isto é, no caso de um abuso sexual, as formas de violência empregadas ao longo do período de aliciamento e “cativeiro” no abuso ferem profundamente toda a personalidade de um indivíduo, exatamente, conforme Sanderson (2005, p. 4) explica: “Embora o abuso emocional esteja presente em todos os tipos de maus-tratos, ele também pode ocorrer isoladamente”.

Como uma dessas consequências brutais, e que devemos muito ter atenção, é que vítimas de abuso sexual, sendo crianças e adolescentes, são, por meio da violência “educadas”. A violência neste caso vira um método de ensino, através da experiência, despertando na pessoa um referencial que, na vida adulta passa a ser reproduzida. Logo, alguns que no passado foram vítimas de violência por meio do abuso sexual, podem acabar, no futuro, virando o algoz, um novo aliciador (2005), mesmo carregando consigo traumas das experiências do passado, a experimentação coercitiva pode, eventualmente, transformar-se em uma espécie de vício ou fetichismo. “As vítimas – sem entrar por ora em sua condição específica – saltam à simples vista em todo sistema para uma consciência crítica ética. Para a consciência cúmplice do sistema, as vítimas são um momento necessário, inevitável, um aspecto funcional ou “natural” – como o escravo da pólis de Aristóteles” (Dussel, 2012, p. 302).

Daí reforçamos a importância de se neutralizar focos de violência, de qualquer natureza ou forma, que venha a emergir das relações, principalmente entre adultos e crianças ou adolescentes, pois ao invés de estarmos cortando um mau hábito ou comportamento,

possivelmente estaremos alimentando com mais combustível a violência como referência educativa, que tenderá, no futuro, a ser reproduzida, gerando um contínuo de violência entre as pessoas que nunca se encerra. Dessa forma, segundo Inoue e Ristum (2008, p.15) apontam: “A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos”.

Para toda infração existe uma responsabilização do ato que deve ser assumida por aquele que a realiza, isto é, o infrator. Se temos numa classe um aluno que bate no colega, ele deve ser responsabilizado; se temos alunos que tocam os corpos de outros colegas indevidamente, eles devem ser responsabilizados etc.; o diferencial é que, acompanhado dessa responsabilização uma forma de correção educativa deve ser aplicada (não com mais violência). Entre outras palavras, a educação tem de ser pacificadora, em primeiro momento das atitudes, em segundo, das ideias que se têm acerca do mundo e dos outros, tudo isso deve ser ensinado, e faz parte da construção psicológica e social de crianças e adolescentes. A educação é a única arma potencialmente capaz de neutralizar o mal na sociedade, mas para isso é preciso vontade e métodos adequados.

Uma criança que tem contato com exemplos negativos, principalmente vindos de ambientes conflituosos e insalubres para seu desenvolvimento, vai guardar em seu arquivo mental apenas o que vivenciou³, e geralmente a dor sentida é predominante às boas experiências que tenha também vivido. Nisso, a educação tem de se antecipar às eventualidades violentas e agressivas, impedindo que se tornem o método que modelará um novo perfil de sujeito. Por vezes, aliciadores, na ausência de outrem, escola ou família, aproximaram-se de crianças, substituindo aqueles que deveriam dar a elas atenção ou educação (Sanderson, 2005). Claro que, trata-se de estímulos de perversão, um desvirtuamento no caminho das vítimas, e a escola, através dos adultos, é quem precisa estar atenta ao desenvolvimento dos alunos, ensinando-lhes

³ Sobre traumas e lembranças dolorosas, citamos a explicação de Sieff (2019, p. 179): “Se sofremos um abuso crônico ou negligência durante a infância, ou se sentimos uma dor esmagadora, talvez sejamos incapazes de integrar experiências. A consequência é a dissociação: a personalidade se divide em duas ou mais partes, cada qual com seus próprios sentimentos, realidade, propósito e identidade. Algumas dessas partes se fixam em experiências dolorosas. O passado traumático é sua realidade permanente e emoldura o seu presente. São denominadas “partes emocionais da personalidade”. O seu propósito é encontrar a segurança, e normalmente são guiadas pelo sistema de defesa dos mamíferos (congelar, lutar, fugir ou entrar em colapso), ou pelo sistema de vínculo (que busca proteção em outras pessoas). As partes emocionais e suas lembranças traumáticas se manifestam na vida cotidiana por meio de flashbacks intensos, pesadelos e vozes interiores, comportamentos, crenças e sintomas corporais”.

bons hábitos, gestos, e tudo o que houver de melhor para um aprendizado livre de dores⁴, traumas e condicionamentos impróprios que possam lhes distorcer a personalidade.

Além disso, há que se observar onde queremos chegar com a educação de crianças e jovens, qual o destino final do processo. Após essa reflexão, poderemos ver com maior clareza o processo percorrido, as medidas tomadas e as decisões escolhidas nesse processo. É necessário, em um mundo tão acelerado, imediatista, cujos valores parecem se perder, que ensinemos às crianças a terem uma maior sensibilidade com o mundo em que vivem e também com o outro. Esse caminho diverge do corredor sombrio da violência. Nada mais do que o reforço do que já dissemos: a educação deve ser utilizada como profilaxia para alguns males da sociedade, sendo a violência e a transgressão das leis exemplos disso. “Melhor prevenir do que remediar”, diz o ditado popular; não queremos ter que usar de medidas drásticas que vêm a responsabilizar e punir quem ultrapassa as leis e não respeita os direitos de seus semelhantes.

Muitas vezes olhamos para os alunos indisciplinados e acabamos pecando por condenações precipitadas, avaliando que o aluno, por assim se comportar, não terá futuro, ou estará perdido, ou que se desviará do caminho estudantil e profissional. Infelizmente esta é uma realidade que todos nós, professores, em algum momento já estivemos envolvidos. Nada mais leviano e insensível de nossa parte, pois não seria de admitir que se percam alunos, crianças ou adolescentes, de nossas mãos para as influências do mundo, ou que os jogos de sedução de um aliciador tenham mais força sobre os alunos do que a própria educação.

Seja como for, as formas de violência que se empregam em muitos momentos da vida humana não podem continuar como se isso fosse algo natural. Natural seria entender que o animal age por instinto e que é de sua personalidade o agir brutal e violento, uma vez que não são seres capazes de serem educados, restando-lhes apenas o adestramento. Não é o nosso caso, dos seres humanos, cujo desenvolvimento da razão possibilitou o amadurecimento, o entendimento e principalmente o discernimento entre o certo e o errado, o bom e o mau para outrem. Isso por si só justifica o motivo pelo qual somos os únicos que passamos por instrução e esclarecimento. Oposto a qualquer forma de violência, o ser humano deve ser capaz de se elevar de tal maneira que possa garantir o equilíbrio entre os seres no mundo, criando uma

⁴ Sobre o processo de cura ou de tratamento do trauma, Sieff (2019, p. 180) explica que: “A cura requer a integração do trauma: as partes aparentemente normais precisam reconhecer que os eventos traumáticos são parte de sua história, enquanto as partes emocionais precisam reconhecer que os eventos traumatizantes estão no passado. Somente então as partes divididas podem ser integradas a uma personalidade coesiva e coerente. É um processo desafiador que requer paciência, compaixão e perseverança”.

relação de harmonia entre os indivíduos de sua própria espécie e a harmonia na relação com as outras, preservando e não degradando o mundo.

2.1 O QUE É VIOLÊNCIA?

A violência, de modo geral, segundo nos diz o dicionário filosófico Japiassu & Marcondes (2006, p. 278), significa, em latim *violentia*, de *violare*: “tratar com força”. Todo ato exercido com bastante força contra um obstáculo. A definição do termo também se refere ao comportamento de uma pessoa agindo de modo constrangedor contra outra, que considera um estorvo a realização de seus desejos; e ainda como, em sentido jurídico, uso de força contra o direito ou a lei, levando a nulidade de contratos (direito civil) ou ao agravamento de infrações (direito penal).

No entanto, há para ela, a violência, uma pluralidade de manifestações, tão igual há uma gama de consequências. Nesse quadro de hostilidade humana, a violência de caracteriza como atitudes bárbaras, isto é, não importa que a mente que a trame tenha uma alta desenvoltura para planejar atos de violência, será sempre alguém desprovido de virtudes, pois não consegue atingir beneficentemente outras pessoas, pelo contrário, causa-lhes apenas prejuízo, e, para isso, tem ainda a intenção de fazê-lo. Quem planeja maldade, encontra um caminho para concretizar seus planos, mesmo que para isso necessite imprimir a força, a imposição ou até mesmo a destruição de algo ou alguém para atingir seu objetivo cruel. De atos violentos não podemos retirar bons frutos, sempre há prejuízos para alguém, às custas de alguém.

Falar de violência não é tão simples, tampouco combatê-la; menos, extirpá-la de nós ou do mundo. Para que isso ocorra, seria necessária uma alta dose de autodisciplina, uma autopercepção que procurasse corrigir nossos deslizes, ao evocarmos formas mais discretas, mas não menos devastadoras de violência. Vidas, sonhos, relações, fases de desenvolvimento, muitas coisas são interrompidas por conta de violências vividas. Deste pequeno recorte, temos várias manifestações e formas de ocorrer, que gostaríamos, na sequência, de descrever um pouco melhor.

2.2 VIOLÊNCIA FÍSICA

A violência física é uma manifestação comum e de fácil percepção quando aplicada pelas atitudes humanas. Como diz o filósofo, é suspeito que a barbárie exista em toda a parte e que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente

com objetivos racionais na sociedade, em que exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física (Adorno, 1995). Frequente e observável em nossas escolas, salas de aula, onde estamos o tempo todo procurando contorná-la de alguma forma – às vezes, com ações igualmente violentas fisicamente – mas que, porém, não vem a ser a única forma de violência concreta, apesar de parecer, existem outras formas, como vimos reiterando, e que podem ser tão desastrosas para a vida de uma pessoa quanto se houvesse uma investida direta e com contato contra elas.

Quando falamos em violência sexual, podemos incluir como parte desta violência a manifestação física, uma vez que há várias possibilidades para impedir que uma vítima tenha a liberdade de fuga, e seja assim dominada, apreendida, capturada e “mutilada” por seu algoz. Não é raro que muitas pessoas apanham, são aprisionadas, recebem castigos, humilhações, diante do ataque de um agressor. O contato, no caso da violência física, é a característica mais comum, e que pode resultar em consequências drásticas, de mutilações, até mesmo, à morte. Quando um episódio de violência física passa, marcas perenes surgem, causando sequelas nas vítimas. Também, a violência física nunca se manifesta só, ela é acompanhada de outras formas torturantes de violência e que são tão nocivas quanto as ocorridas fisicamente.

Mas é preciso dizer, também, que, muitas vezes, para executar bem uma ação, ou um plano de violência física, o agressor, inicialmente age com cautela e tática, chegando a ser como um método elaborado e vil, que, para se aproximar das vítimas, achega-se amigavelmente. É nisso que está o real perigo da situação. Além disso, há também um problema muito profundo na razão da violência humana, que se explica pela ausência de um bom desenvolvimento e de conhecimentos virtuosos, a falta destes, desde a infância, torna-se um elemento complicador também na vida adulta dos indivíduos, estimulando-os a se tornarem praticantes de delitos. “Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõem nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (Adorno, 1995, p. 155).

Contudo, após a erva daninha da brutalidade se instar na consciência e nos corações dos adultos, dificilmente haverá como reverter essa condição, mas não negamos a sua possibilidade. Infelizmente, a violência física só tende a se tornar mais intensa com o tempo, e a gerar ainda mais ondas de violência. Quando um abusador sexual se depara com uma resistência, aplica ainda à vítima o empenho de maior violência física, podendo levar à morte desta. Tal é o grau da condição que lhe deturpa o sentido de equilíbrio da vida, gerando terror.

2.3 VIOLÊNCIA EMOCIONAL, VIOLÊNCIA MORAL E VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Emocional, moral ou psicológica são formas de violência que, diferentes entre si, guardam maior distinção com a violência física, pois esta se manifesta na forma predominantemente material, enquanto as demais tem uma expressão inicial subjetiva, podendo seguir para uma concretização física. Violência emocional, moral e psicológica podem ser aplicadas ou manifestadas por ações imediatas, apesar de não serem a campeã de ocorrência, como acontece com a violência física. Porém, provavelmente as “cicatrices” que são deixadas nas vítimas são tão duradouras ou até mesmo permanentes, que podem ser piores que um ataque físico. Para Sanderson (2005, p. 4), o abuso emocional se caracteriza sendo:

Os maus-tratos emocionais contínuos de uma criança com intenção de causar efeitos adversos severos e contínuos ao seu desenvolvimento emocional. Isso pode envolver transmitir à criança a ideia de que ela é inútil, não amada. Inadequada ou valorizada apenas na medida em que satisfaz as necessidades de outra pessoa. Pode se caracterizar pela imputação à criança de expectativas inapropriadas à idade ou ao seu desenvolvimento. Pode envolver o ato de fazer com que a criança se sinta frequentemente assustada ou pode implicar sua exploração ou sua corrupção. Embora o abuso emocional esteja presente em todos os tipos de maus-tratos, ele também pode ocorrer isoladamente.

Essas marcas é que caracterizam o trauma em vítimas, impedindo-as que tenham uma vida normal. O terror que lhes é imposto é tão grande que lhes destrói as bases de resistência emocional, moral ou psíquica e que, sem elas, suas bases desestruturadas fazem realizar um movimento de involução, ou seja, se fecham dentro dos medos, frustrações sobre a vida e criam neuroses sobre detalhes do cotidiano, sem falar em travas para os relacionamentos, busca por planos, objetivos de vida etc.

2.4 VIOLÊNCIA SEXUAL: ENTRE O ASSÉDIO E O ABUSO

Há enormes problemas em definir o abuso na infância, porque ele é de natureza social e reflete contextos e significados culturais, relatividade cultural, raça, consciência étnica, classe e tempo histórico em que ocorre (Sanderson, 2005). Quando falamos em violência sexual, logo vem a nossa mente a ideia de que é algo que ocorre apenas em relação à efetiva prática de sexo forçado, o que não é exatamente verdade, nem mesmo se dá por uma única via. Conforme define Sanderson (2005, p. 1), podemos entender que:

O abuso sexual em criança pode ser violento, mas a maneira pela qual é infligido não envolve violência nenhuma. A maioria dos abusos sexuais implica uma lavagem cerebral

sutil da criança, que é recompensada com agrados ou com mais amor e atenção ou, ainda, subornada para se manter quieta.

De fato, o abuso sexual pode se manifestar por diversas formas violentas, e essas diversas formas chamamos por “violência sexual”. Ela pode ocorrer desde uma forma física, verbal, gestual, escrita, subliminar, indireta, violenta ou mansa, imediata ou demorada (vai acontecendo aos poucos) etc. De qualquer forma, ela é um tipo de violência, e não pode ser permitida nem mesmo aceita em nenhum momento, nem mesmo lugar.

Caracterizamos o assédio como algo que ultrapassa os limites do que pode ser aceito dentro das relações que se estabelecem e que implicam em certa desordem nas relações, isto é, um desconforto, principalmente para aqueles que se veem como vítimas desses casos. O assédio é algo completamente invasivo e não respeita a individualidade do outro, aliás, para quem pratica o abuso, o outro não é levado em consideração, trata-se de uma relação impositiva, que não respeita o direito que o outro tem de ser e de existir, é uma situação de invasão ao terreno do direito natural que o outro tem como indivíduo de ser.

Já o abuso, entendemos como algo muito próximo do assédio, que diferente desse, ocorrendo repetidas vezes, o abuso é uma ação incisiva, determinada e que sendo autoconsciente, realiza-se mesmo assim. Tanto no abuso quanto no assédio, há consciência do que está sendo feito, no entanto, no caso do abuso, é previamente planejado, como e quando o fará, é algo mais elaborado que o assédio, que pode acontecer assim, de imediato, repentino, durante um encontro ao acaso (Sanderson, 2005). No caso do abuso, a intenção arquiteta a ação. Em ambos os casos, pode-se aplicar a violência de alguma maneira como mencionamos anteriormente. Nas escolas, não é de hoje que relatos de abuso sexual para com crianças viram pauta de discussão, de denúncia ou de investigação, independe se ocorrem no ambiente familiar acabam sendo desvelados no ambiente escolar, pois os traumas e consequências são trazidos por todas as vítimas a esses espaços.

Existem muitas formas de se perceber como uma pessoa, sobretudo uma criança pode estar sendo vítima de um abuso ou de uma violência sexual, de um aliciamento. A criança, o jovem, muda de comportamento habitual, esse é o primeiro sintoma que deve ser notado. Mas há também outros. Um silêncio demasiado ou uma agitação incomodativa do aluno podem ser sinais de que algo não anda bem com ele. Esses comportamentos são alertas que devem nos chamar a atenção para entendê-los melhor do porquê são assim, do porquê os fazem ser como são, e muito frequentemente o que fazemos é recriminá-los e silenciá-los ainda mais.

Infelizmente, para as vítimas de abuso ou violência sexual, a vida se torna um desprazer carregado de marcas e sensações que podem durar anos ou nunca desaparecer,

ocasionando uma espécie de castração de sua própria felicidade. E o pior, carregam consigo a culpa do fato lamentável de o abuso ter ocorrido, como se fossem elas que tivessem atraído ou ocasionado o acontecimento. Isso é justamente o que muitos abusadores afirmam, que são as vítimas que usam determinadas roupas, e com isso são um “chamariz” para um aliciamento, para uma investida; como se estivessem se insinuando para seus algozes, o que é um grande absurdo.

É muito comum que aliciadores de menores tenham toda uma estratégia de convencimento e atração de suas vítimas, segundo o mito de Sanderson (2005), sendo uma verdadeira emboscada o que fazem com elas, pois oferecem presentes, benefícios, prometem coisas, fazem-se, também, de vítimas, tudo para conseguirem o que querem. Para Fiorin (2022, p. 75), “É uma verdadeira artimanha para o convencimento, só que no fim, só estão vendo a vítima como um objeto a ser consumido e utilizado, e que em algum momento será descartado”.

Nessa perspectiva, a pedofilia é uma situação em que o adulto se vê atraído pelo jovem de idade menor, e em quase 100% dos casos ocorrendo o processo de aliciamento como atrativo e convencimento das vítimas. É algo que, juridicamente está irregular, é moralmente incorreto e que se deve, primeiro, vigilância sobre os jovens, de modo a cuidá-los, segundo, investigar possíveis relações suspeitas e de risco, além de denunciar suspeitos e evidências, se houver; e segundo Inoue e Ristum (2008, p. 13), sobre a condição das crianças,

Como todas as categorias de violência contra crianças e adolescentes, a violência sexual pode ainda comportar as sub-categorias: doméstica, intra-familiar e extra-familiar. A violência doméstica é exercida na esfera privada, dentro da residência da vítima; os agressores não são necessariamente familiares, podem ser outras pessoas que vivem na mesma casa. A violência sexual intra-familiar acontece dentro da família, é perpetrada por agressor que possui uma relação de parentesco ou vínculo familiar com a vítima e algum poder sobre ela, tanto do ponto de vista hierárquico (pai, mãe, padrasto e tios) como do ponto de vista afetivo (primos e irmãos), e que vive ou não sob o mesmo teto da vítima.

Hoje, muitas crianças sofrem caladas por não saberem exatamente o que fazer em relação ao que passam, frente ao assédio e ao abuso que faz parte de seu cotidiano. Podemos pensar que aliciadores e abusadores estão em todos os ambientes, menos nas casas, ou em menor frequência nas casas, mas não! Segundo dados apresentados por Santos (2011, p. 12):

Analisando o perfil de crianças e adolescentes vitimizados pelos vários tipos de violência notificados ao Disque-Denúncia 100, verifica-se que a maioria é composta por meninas com idades entre 7 a 14 anos. Contudo, o fato de a maioria dos casos notificados ser de crianças e adolescentes do sexo feminino não deve minimizar a importância dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes do sexo

masculino, para os quais vêm sendo computados números crescentes de denúncia à medida que as campanhas pró-notificação contribuem para superar os tabus de gênero.

É muito comum que esse problema comece justamente dentro do círculo familiar, o que pode gerar para a criança uma frustração psicológica ainda mais danosa, pois além de passar por uma condição de infortúnio pesada, ela ocorre na família, e para quem ela irá se reportar? Entre os casos de abuso sexual, o incesto foi a manifestação mais recorrente. Em estudo realizado no ABCD Paulista, registrou-se que 90% das gestações de adolescentes com até 14 anos foram fruto de incesto, segundo o autor, na maior parte dos casos, o pai, um tio ou o padrasto (Santos, 2011). Deveria a vítima recorrer à família, com não pode, isso gera uma confusão em sua cabeça, então, durante um certo tempo, crianças convivem com essas situações e se calam. Quando percebem ou não aguentam mais, muito tempo há passado; outros casos não são detectados e não há de ser, e, por vezes, isso ocorre através da escola.

2.5 EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIA

Dentre os tipos de manifestações em que a violência pode vir a se expressar, temos a Violência Simbólica, que é então uma expressão elaborada por Bourdieu para designar as normas criadas pelas instituições de ensino para se incutir dogmática e autoritariamente nos alunos, como se fossem “naturais”, as representações e os valores da classe dominante (Japiassú; Marcondes, 2006).

Uma Violência Simbólica, voltada a cunho sexual, pode ser uma investida ou uma agressão velada, silenciosa, porém direta, certa, capaz de causar danos profundos em alguém, principalmente em uma criança. A criança, quanto mais jovem, mais indefesa e menos consciente das agressões do mundo tem, ainda mais se elas vierem de forma camuflada e persuasiva. Uma criança pode sofrer atentados de um adulto durante muito tempo até que se possa ter por parte dela alguma reação significativa que possa, de alguma forma, despertar na família ou outro adulto próximo a percepção de que algo não está bem com ela ou que se passe a suspeitar de alguma possível condição de vida violenta. A dominação (Dussel, 1977, p. 60) é “o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena”. A vítima é obrigada a realizar atos contra sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume. Uma Violência Simbólica, somada com as características que o abuso sexual possui, pode ser um fato realmente drástico, cujas consequências serão arrastadas pelas vítimas durante longos períodos. Ademais, para elas, o tratamento normalmente é intenso e prolongado.

Vivemos em um mundo onde a tendência para a violência – seja em maior ou menor grau – é bastante frequente. Arriscamos dizer que faz parte da natureza humana, ainda que dela não lhe seja o destino. Algo que muito fortemente simboliza um caminho que pode levar à violência é o desamor. Percebamos: uma família em que o amor, o afeto não existem, não há ensinamentos fecundos de orientação, de cuidado ou de proteção. As crianças nascidas nesses meios vão crescendo por conta de suas próprias experiências, aos moldes de suas próprias percepções de mundos, assimilando como certas as impressões que têm de suas vivências, muitas vezes infelizes e desastrosas. Referente à violência sexual, Inoue e Ristum (2008, p. 13) evidenciam que:

Como todas as categorias de violência contra crianças e adolescentes, a violência sexual pode ainda comportar as sub-categorias: doméstica, intra-familiar e extra-familiar. A violência doméstica é exercida na esfera privada, dentro da residência da vítima; os agressores não são necessariamente familiares, podem ser outras pessoas que vivem na mesma casa. A violência sexual intra-familiar acontece dentro da família, é perpetrada por agressor que possui uma relação de parentesco ou vínculo familiar com a vítima e algum poder sobre ela, tanto do ponto de vista hierárquico (pai, mãe, padrasto e tios) como do ponto de vista afetivo (primos e irmãos), e que vive ou não sob o mesmo teto da vítima.

As gerações do século XXI crescem caracterizadas por um novo modelo de sociedade que não se via, nem se compara, às gerações de décadas passadas. Em mundo globalizado, midiático, cada dia mais tecnológico, em que as relações parecem se deteriorar tão rápido quanto se constroem; as gerações mais novas precisam de muito apoio educacional, emocional e instrutivo. Trata-se, talvez, da necessidade do maior acolhimento humano já visto na história, para combatermos problemas que são oriundos desse novo tempo que se formou, e que esvaziou a humanidade do ser. O enfrentamento da violência (Inoue; Ristum, 2008) exige a efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, justiça e educação, bem como o envolvimento da sociedade civil organizada. Infelizmente, não se tem uma atuação da educação preconizando a prevenção e a intervenção.

Pode, também, alimentar o sentimento de vingança, ou até mesmo o de atentar para com a própria vida. Em nenhuma dessas situações, a ação é a solução, pelo contrário, poderá gerar apenas mais dores. É como Arendt (2019, p. 83) nos diz:

A raiva e a violência se tornam irracionais apenas quando são dirigidos contra substitutos, e temo que isso seja justamente o que recomendam psiquiatras e polemologistas com relação à agressividade humana; e, infelizmente, é o que corresponde a certas disposições de espírito e atitudes irrefletidas na sociedade em larga escala.

Esses sentimentos são algumas condições que podem vir a contribuir para a entrada de uma criança ou jovem pela via de desvirtuação de uma educação ideal e que, conseqüentemente irá lhe expor a uma vida que se expressará, cedo ou tarde em algum tipo de violência, são a irresponsabilidade das famílias atuais para com as crianças, com suas criações, no cuidado e engendramento de valores éticos, demonstração de bons exemplos, inserção prematura e direta no uso tecnológico, falta de acompanhamento dialógico, falta do envolvimento humano com carinho, afetividade; ausência de morosidade fraterna dos espaços que transita, uma educação escolar mecânica, vazia, sem sentido e sem humanidade, dentre outros.

Quando a família é a perpetradora da violência contra a criança e ao adolescente, ou quando ela fracassa em seu papel de provedora, formadora e protetora, a escola será, em muitos casos, a única a zelar pela proteção dos educandos, uma vez que a família se torna omissa, agressora ou transgressora de sua função (Inoue; Ristum, 2008, p. 17). Essas condições, todas elas têm um duplo sentido, o de expressar e encaminhar no futuro à trajetórias tortuosas que degradam em violência, ou que se afastarão dela, preventivamente inclusive.

Então, devemos passar de expressões que simbolizam violência para expressões que simbolizam a saída do problema. Que encaminham para a felicidade, que protegem, que tratam, que darão um novo encaminhamento às vidas, como Russell (2014, p. 157) frisa:

Sustento que o amor e o conhecimento são os dois requisitos principais para a conduta correta, mas, mesmo assim, ao tratar da educação moral, não disse, até agora, nada a respeito do amor. Minha justificativa é que tipo certo de amor deveria ser o fruto natural do tratamento adequado da criança, e não algo conscientemente visado em cada um dos vários estágios. Devemos ser claros a respeito do tipo de afeto eu desejamos e quanto à disposição apropriada às diferentes idades.

Para isso, pensando no que propõe Russell (2014), é preciso, primeiro, que as famílias, de modo geral, retomem a expressão que simboliza o afeto, o carinho e o amor dentro do seio familiar, dando à criança a atenção que ela merece, compreendendo que é um ser que carece de muito cuidado e atenção, que precisam ser protegidos, cuidados. Sanderson (2005, p. 3) nos chama a atenção dessas necessidades diante de um mundo que muda todos os dias:

Em sociedades cada vez mais multiculturais, certamente é importante estar sensível a todas as práticas culturais, mas, ao mesmo tempo, devem ser observadas as necessidades da criança dentro de uma estrutura que a projeta. Torna-se fundamental diferenciar entre o cuidado dos filhos culturalmente normativo e o cuidado dos filhos abusivo e negligente.

Depois, precisamos trazer novamente esse espírito de formação humana, que perpassa pelos apontamentos de Sanderson (2005), para dentro das escolas, aliando esse encaminhamento fraterno junto de seus fundamentos pedagógicos de ensino. O que queremos

dizer é que, devemos substituir as expressões de violência, para corrigir eventuais atos de indisciplina e violentos (que não vão corrigir nada no fim das contas), para mensagens de responsabilidade, que avisam, ensinam e instruem os jovens sobre os riscos e perigos da vida, de nossas atitudes, e da resposta que damos a atitudes alheias. Pois que no coração do *ethos* dominador aninha-se o ódio, anterior à inveja; já que se se entristece pelo bem, pela felicidade ou êxito do outro, é porque não pode suportar sua presença, sua existência, a realidade de seu rosto exterior e interpelante. “O ódio é a perversão das tendências; é o autoerotismo da totalidade e da exclusão da exterioridade” (Dussel, 1977, p. 62). Ensinar que não é com o ódio ou com a retribuição que se faz a justiça, mas antes de fazer algo, melhor pensar e agir pela prevenção.

Expressões com maior calor humano são formas preventivas contra muitos problemas que tangerem nosso grupo, os humanos. É preciso criar uma rede com essas expressões, por meio dos diálogos possíveis que podemos organizar entre nós, instruindo a todos, fortalecendo os adultos, e alocando as crianças no centro de toda a proteção possível dessa construção, que dentro da filosofia da libertação, Dussel (1977, p. 69) coloca da seguinte forma:

Quando falamos de práxis (relação homem-homem) incluímos neste caso também a *poiesis* (relação homem-natureza). A ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher, ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação (uma *poiesis* prática ou uma práxis poética) é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade, pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa.

Ou seja, as expressões de violência, sejam elas diretas ou indiretas, que afastam tanto as pessoas e desprotegem as crianças, quando substituídas por uma corrente de forças unidas, acolhem e protegem muito as crianças e jovens que ficam em seu centro. É a tradução da atenção e do quão importantes elas são para o grupo social. Enquanto a primeira afasta, esta aproxima as pessoas. Será preciso um grande processo educativo, individual e coletivo, para que toda a sociedade se reconduza em princípios de autoproteção que possam assegurar que minorias e fragilizados, como as crianças e jovens, não se tornem vítimas de estranhos e também dentro de suas próprias casas, pois “para garantir a segurança de todas as meninas e meninos é essencial mudar da reação para a prevenção, o que acontecerá por meio de campanhas de saúde pública e educação, apoiadas por mudanças no sistema judiciário criminal e na legislação. Campanhas locais demonstram o valor da educação pública, mas precisam ser de âmbito nacional (Sanderson, 2005, Introdução xii). É preciso que as pessoas reconheçam

que não é possível ser feliz emanando atitudes que expressam violência, e que suas vidas permanecerão em constante desequilíbrio se assim permanecerem.

Queremos dizer que, a violência tem muitas formas de parecer e de se expressar, ela não existe por uma única via, tampouco gera apenas um tipo de consequência. A violência sexual não terá sempre uma única forma de manifestação, nem mesmo adquirirá uma única forma característica, por isso, expressões, gestos, palavras, e, mais difícil de detectar, a intenção nas relações, podem estar expressando ou indicando uma iniciativa por parte de um aliciador. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995). A violência, podendo ser indireta, não é menos nociva ou devastadora para uma vítima. Cabe aos adultos principalmente aos professores, no ambiente escolar, serem vigilantes das situações e dos fatos que permeiam as relações em torno dos alunos, e, com o conhecimento, saberem detectar um possível indicador de violência sexual incidente sobre alunas e alunos (Sanderson, 2005).

2.6 VIOLÊNCIA SEXUAL E DOCÊNCIA: MITOS E FATOS

Antes dessa abordagem, é preciso dizer que entre a docência e a violência sexual há duas relações: a primeira, que dela podem emergir casos em que o próprio profissional, infelizmente, acaba deixando de ser o guardião e guia das crianças, passando a ser o próprio motivo do problema, um aliciador (Sanderson, 2005). É muito difícil admitir isso, mas não será nosso trabalho o primeiro a falar sobre essa questão e esse caso (Brino; Williams, 2003). A segunda relação é que, sim, os professores são os agentes de grande atuação em todo processo relativo à violência e abuso sexual, desde o seu diagnóstico prévio, identificando possíveis casos, investigando, denunciando, encaminhando os alunos a outras instâncias profissionais que tratarão os jovens sobre o problema.

Mesmo que professores possam eventualmente ser os autores do assédio sobre crianças, e executores do aliciamento (2005), os profissionais da educação precisam estar conscientes de que os espaços escolares são, em primeiro lugar, muito diversificados em tudo, tanto no tipo de aluno que ali frequenta quanto na educação que recebem em casa e também na diversidade de trabalhos que ali precisam ser executados, isto é, a demanda de trabalho nas escolas é muito grande, e, infelizmente, recai sobre os professores, em ter que resolver essas necessidades sociais que passam pela formação dos indivíduos, mesmo sendo essa uma tarefa de todos os

envolvidos (Paixão; Souza Neto, 2018; Sanderson, 2005). Nem todas cabem aos professores resolver diretamente, mas ao menos caberá a eles encaminhar ao seu devido lugar de resolução.

Os casos de abuso sexual de jovens têm, em seu enfrentamento, a colaboração dos professores e demais profissionais da educação, com as instâncias da justiça e do direito: polícia, conselho tutelar, fórum... É importante que todos juntos criem uma rede de comunicação e apoio integrado (Inoue; Ristum, 2008; Sanderson, 2005). A educação tem um grande peso nesse enfrentamento, pois os professores observam cotidianamente o comportamento dos alunos, vivenciam suas histórias, e podem identificar possíveis crianças e jovens que estejam sob ameaça ou em risco. Nestes casos, o melhor caminho é a equipe pedagógica e a direção estarem prevenidos que terão que lidar com um eventual caso, e, sabendo disso, terem uma estrutura de assistência ao aluno, não de forma pontual, mas continuada.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os mitos sobre o ASC, segundo Sanderson (2005), os quais foram elencados, para elucidar quais os principais mitos e sua correspondente “desmitificação” (realidade):

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continua)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
MITO 1	O Abuso Sexual em Crianças não é tão comum quanto as pessoas pensam.
Realidade	O ASC está, sem dúvida, mais difundido do que as pessoas percebem. A consequência da crença de que o ASC é raro é que muitas denúncias de crianças sobre abusos são ignoradas ou interpretadas como fantasia.
MITO 2	As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos.
Realidade	Pode ser mais difícil para os meninos revelarem o abuso sexual, visto que eles são mais estigmatizados ou porque se sentem mais constrangidos em revelá-lo. Acredita-se que as meninas corram mais risco de sofrer abuso sexual em casa, enquanto os meninos correm mais risco de sofrer abuso sexual na comunidade.
MITO 3	O Abuso Sexual em Crianças ocorre apenas em certas comunidades/culturas/classes.
Realidade	O abuso sexual em crianças ocorre em todas as culturas, comunidades e classes. O ASC não acontece só com os outros, em outras comunidades ou em outras culturas; ele pode acontecer com qualquer criança em qualquer lugar.
MITO 4	O Abuso Sexual em Crianças é desculpado pela Bíblia.
Realidade	A Bíblia está sujeita a todo tipo de interpretações. Abusadores podem utilizar essas interpretações para fornecer uma desculpa para abusar sexualmente de crianças. A Bíblia, porém, exige a proteção das crianças e o banimento de atos sexuais imorais.

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continuação)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
MITO 5	O Abuso Sexual em Crianças ocorre apenas em famílias desestruturadas.
Realidade	Famílias não abusam sexualmente de crianças; os indivíduos é que o fazem. O abuso sexual em crianças pode ocorrer em qualquer família. Os abusadores são espertos e bastante manipuladores, no que se refere à maneira como se tornam amigos de pais e crianças, e são capazes de enganar a todos os tipos de família.
MITO 6	Meu filho não corre o risco de abuso sexual.
Realidade	Todas as crianças correm o risco do ASC. Nunca há 100% de garantia de que seu filho está seguro. Um abusador sexual de crianças pode enganar até o mais atento dos pais. Se eles realmente quiserem fazer de seu filho um alvo, eles o farão.
MITO 7	O Abuso Sexual em Crianças está aumentando.
Realidade	O Abuso Sexual em Crianças existe há séculos. É difícil conseguir dados históricos por causa da natureza obscura do ASC e do segredo que o rodeia. Ainda que muito do ASC permaneça oculto, é provável que seja menos oculto hoje do que no passado.
MITO 8	Estranhos abusam sexualmente de crianças.
Realidade	Em aproximadamente 87% dos casos, o abusador é alguém conhecido da criança e que tem a confiança dela. A realidade é que garotas e garotos correm mais risco de sofrerem abuso sexual por parte de conhecido deles na vizinhança e na comunidade do que por parte de um estranho.
MITO 9	Abusadores sexuais são monstros.
Realidade	A maioria dos abusadores sexuais de crianças apresentam-se como pessoas extremamente simpáticas, gentis e atenciosas. Eles precisam exibir essa máscara de simpatia ou, de outra maneira, jamais ganharão acesso às vítimas. No caso de abuso familiar, as crianças não querem perder o relacionamento com o abusador ou vê-lo punido; tudo que querem é que o abuso sexual pare.
MITO 10	Abusadores sexuais de crianças são fáceis de serem reconhecidos.
Realidade	Abusadores sexuais provêm de todos os tipos de classes sociais, grupos étnicos e faixas etárias. Eles parecem pessoas normais, ou seja, saudáveis psicologicamente, como todas outras. Aliás, precisam parecer “normais” para evitar a exposição. É praticamente impossível apontar um abusador sexual de crianças em uma multidão.
MITO 11	Abusadores sexuais de crianças são loucos, maus ou tristes.
Realidade	A maioria dos abusadores sexuais de crianças é uma pessoa “normal”. Acredita-se que apenas uma pequena porcentagem sofra de doenças mentais e, desta forma, não são loucos. Uma porcentagem muito pequena deles parece ser triste ou solitária graças à inadequação ou a dificuldades para se relacionar socialmente. Eles são considerados “maus” quanto ao comportamento sexual em relação a crianças, mas não se apresentam como pessoas ruins.

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continuação)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
MITO 12	Todo abusador sexual de crianças ou “pedófilo” foi sexualmente abusado na infância.
Realidade	Alguns pedófilos podem ter uma história de abuso na infância, porém muitos não têm. As pesquisas mais recentes mostram que 66% dos pedófilos afirmam ter sofrido Abuso Sexual na Infância. A consequência dessa concepção errônea é a crença que apenas pessoas que foram abusadas na infância são capazes de abusar de crianças. É também utilizada para justificar a teoria do ciclo do abuso, que mina a capacidade de as pessoas mudarem e se curarem de experiências da infância. É preciso lembrar que a maioria dos homens e mulheres sobreviventes do abuso sexual quando crianças não abusa sexualmente de crianças.
MITO 13	Apenas homens homossexuais abusam de garotos.
Realidade	Homens tanto heterossexuais quanto homossexuais ou bissexuais abusam de crianças. Na realidade, a maioria dos abusadores sexuais de crianças são heterossexuais.
MITO 14	Mulheres não abusam sexualmente de crianças.
Realidade	A pesquisa sugere que aproximadamente 20% a 25% dos ASC são perpetrados por mulheres. Crenças culturais que mostram as mulheres como pessoas guardiãs e cuidadoras de crianças tornam mais difícil para as pessoas aceitarem que elas possam ser violentas e agressivas. A realidade é que as mulheres abusam de seu poder sobre as crianças e podem fazer isso de maneira sexual, sim.
MITO 15	O Registro de Criminosos Sexuais, como o do Reino Unido, é uma rede de segurança eficiente.
Realidade	90% dos casos de ASC não são denunciados e apenas 10% dos casos chegam aos tribunais britânicos.
MITO 16	Tornar os abusadores sexuais de crianças conhecidos e humilhá-los é a única forma de proteger nossas crianças.
Realidade	Concentrar nossa atenção nos pedófilos “conhecidos” nos impede de permanecer atentos para aqueles que ainda são “desconhecidos” e que de fato estão abusando de crianças. É o pedófilo “desconhecido” que apresenta risco. “Tornar os pedófilos conhecidos e humilhá-los” os força a entrarem para a clandestinidade ou os encoraja a procurarem outros pedófilos, o que pode aumentar ainda mais o risco para as crianças. Ser “conhecido e humilhado” provoca altos níveis de estresse, ansiedade e tensão em pedófilos, levando a mais abusos como forma de aliviar esses sentimentos.
MITO 17	O abuso sexual é sempre violento.
Realidade	O ASC pode ser violento, mas a maneira pela qual ele é infligido não necessariamente envolve algum tipo de violência física. A maior parte dos ASCs envolve engodo, manipulação e “lavagem cerebral” da criança. Alguns pedófilos garantem o silêncio da criança com ameaças contra ela, seus pais, irmãos ou animais de estimação.

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continuação)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
MITO 18	O Abuso Sexual em Crianças nunca envolve prazer para a criança.
Realidade	Muitas crianças experimentam excitação sexual e prazer durante o ASC, o que é natural e normal em termos de excitação fisiológica e não significa que a criança queira ser sexualmente abusada ou que ela necessariamente apreciou o abuso. Crianças mais velhas podem sentir orgasmos como resultado do ASC, o que as deixam ainda mais envergonhadas. Abusadores sexuais de crianças utilizam esse prazer e excitação como forma de controlar a criança e desencorajá-la de denunciar o abuso. Eles manipulam a criança, fazendo-a acreditar que foi ela quem quis o contato sexual porque teve prazer com ele. Na verdade, o abusador está distorcendo a realidade da criança e impedindo-a de desenvolver sua sexualidade.
MITO 19	Não há abuso sexual se a criança consentiu.
Realidade	A criança não é capaz de saber do que ela está participando, nem as consequências de seu comportamento e, como tal, não é capaz de dar consentimento. Uma criança não está totalmente consciente da sua sexualidade ou do sexo e de todas as suas complexidades. Em geral, a criança não tem escolha, a não ser consentir com o abuso sexual. Isso é submissão, não consentimento.
MITO 20	A pornografia infantil é como a pornografia adulta e é inócua.
Realidade	Uma suposição que vai mais além é a de que a pornografia impede os abusos e as ofensas reais contra as vítimas. Não há evidências suficientes para apoiar essa teoria, pois muitos pedófilos passam do uso da pornografia infantil para o abuso real. Muitos pedófilos utilizam a pornografia infantil como forma de tornar normal o Abuso Sexual em Crianças. Para que imagens pornográficas infantis possam ser produzidas, crianças são sexualmente abusadas.
MITO 21	Crianças em idade pré-escolar não correm o risco de sofrer abuso sexual.
Realidade	Há evidências consideráveis de que adultos abusam sexualmente até mesmo de bebês. A realidade é que alguns pedófilos escolhem de maneira deliberada crianças em estágio pré-verbais para abusar sexualmente porque elas não poderão revelar o abuso. Além disso, uma criança pequena que sofre abuso desde muito nova acreditará que a atividade sexual entre adultos e crianças é normal e não necessariamente saberá que está sendo abusada. A criança pode mesmo achar normal o abuso sexual, vendo-o como um reflexo de quanto o relacionamento é “especial” (confundindo sexo com afeto).
MITO 22	Crianças são seres sexuais e provocam atração sexual.
Realidade	Ainda que as crianças sejam sexuais, seu entendimento do que é sexual é completamente diferente daquele dos adultos. A criança experimenta o prazer sensorial em seu corpo, incluindo as áreas sexuais, mas não significa, no entanto, que ela busque atividade sexual com adultos. Mesmo que explorem seu corpo e o de outras crianças, isso é bem diferente do abuso sexual por um adulto. Essas explorações são espontâneas, esporádicas e consensuais. Não importa quão provocante seja uma criança, a responsabilidade do abuso sexual reside sempre no abusador, e não na criança, sejam quais forem as circunstâncias. Os adultos é que são responsáveis por interpretar o

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continuação)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
	comportamento da criança como “sexual” ou “provocante”. A maioria das crianças não se comporta de maneira sexualmente provocante, a não ser que tenham sofrido abuso sexual antes.
MITO 23	As crianças tem imaginação fértil e fantasiam muitas coisas, incluindo o abuso sexual.
Realidade	Apesar de as crianças realmente terem imaginação fértil e serem capazes de fantasiar muitas coisas, não significa que fantasiem o abuso sexual. A maioria das crianças não possui conhecimento nem percepção sexuais suficientes para ter o que são, em essência, fantasias sexuais adultas.
MITO 24	Crianças mentem sobre o abuso sexual.
Realidade	A verdade é que as crianças não têm percepção nem conhecimento sexuais suficientes para mentir sobre o abuso sexual. A consequência dessas crenças é que não se acredita na criança e não se percebe a própria denúncia que ela faz.
MITO 25	O Abuso Sexual em Crianças não causa danos em crianças.
Realidade	Os pesquisadores encontraram evidências consideráveis de que o ASC pode causar danos significativos às crianças e que tem efeitos de curto e longo prazo. Nem sempre o ASC causa danos físicos, principalmente se não incluir penetração, porém distorce a realidade da criança quanto à conveniência dessas experiências. A criança normalmente é impedida de gritar, é incapaz de falar e pode sorrir como resposta ao medo, porque sabe que é isso que o abusador quer que ela faça. Muitas crianças se resignam ao abuso sexual porque não têm meios de escapar e sobrevivem aos abusos sexuais pela obediência e dissociação, esperando que o suplício acabe tão logo quanto possível.
MITO 26	Crianças que são sexualmente abusadas sabem que isso é errado e denunciarão o abuso.
Realidade	As crianças não necessariamente sabem que a atividade sexual entre crianças e adultos é errada, em especial crianças muito pequenas ou crianças em estágio pré-verbais que não dispõem da linguagem para contar sobre suas experiências. Além disso, crianças pequenas contam com os adultos para guiar seu comportamento. Quando o abuso sexual por fim ocorre, a criança teme perder a amizade “especial” e não quer que o pedófilo tenha problemas, então ela nada conta. Abusadores sexuais de crianças também distorcem a realidade, dizendo-lhes que se contarem para alguém, elas serão ridicularizadas, pois nenhuma pessoa acreditará nelas, ou, então, serão culpadas por isso. Outros pedófilos ameaçam as crianças, dizendo-lhes que vão matá-las ou a seus pais.
MITO 27	Pais e adultos devem ser capazes de dizer se uma criança está sendo sexualmente abusada.
	Essa crença, mais uma vez, desloca a responsabilidade para longe do abusador, colocando a culpa na mãe por um comportamento que está fora de seu controle. Coloca, também, a responsabilidade do cuidado e da educação da criança inteiramente nos ombros da mãe. A maioria dos pais não sabe qual é a gama de sintomas do ASC e o que eles representam. A percepção dessa gama de

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(continuação)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
Realidade	sintomas, em combinação com outros fatores, pode alertá-los sobre o que uma criança abusada sexualmente está tentando comunicar. Responder de maneira sensível para a criança pode ser o primeiro passo para protegê-la de outros abusos sexuais. Há casos em que os pais sabem sobre o abuso sexual, seja porque eles mesmos são os abusadores, porque têm ligações com outros pedófilos com os quais trocam as crianças ou porque as prostituem. A maioria dos pais não sabe que o filho está sendo abusado sexualmente, pelo alto grau de manipulação que o abusador exerce tanto em adultos quanto em crianças.
MITO 28	Pedófilos não podem ser curados.
Realidade	Não há ainda uma “cura” para a pedofilia, mas isso não significa que os pedófilos não respondam ao tratamento. O tratamento pode ajudar – e ajuda – alguns abusadores de crianças a reconhecer seu comportamento abusivo e aprender a administrar seus impulsos e a excitação sexual. Considerando-se que uma parcela considerável de pedófilos responde ao tratamento, mais recursos devem ser disponibilizados para que tenhamos condições de proteger adequadamente nossas crianças.
MITO 29	Os homens têm o direito de satisfazer suas necessidades sexuais, não importa de que maneira.
Realidade	Os homens são perfeitamente capazes de controlar seus impulsos sexuais e são responsáveis por controlá-los. A responsabilidade não é das crianças. Acreditar que os homens não podem controlar seus impulsos novamente transfere a responsabilidade do abuso para a criança. É preciso lembrar que muitos homens não abusam sexualmente de crianças.
MITO 30	Funcionários de serviço de proteção à criança encorajam as crianças a inventar histórias sobre o abuso sexual.
Realidade	A maioria dos funcionários de serviços de proteção à criança são muito conscientes de que não devem conduzir a denúncia do abuso sexual. Profissionais treinados permitem que a criança conte sua história, sem interferências, de maneira que não contaminem sua revelação.
MITO 31	Devemos evitar falar sobre o ASC para não assustar as crianças.
Realidade	Não falar com a criança sobre a sexualidade e o perigo do ASC faz com que ela fique desprotegida e principalmente permite que os outros adultos controlem esse conhecimento, o que coloca a criança em um risco muito maior de ser coagida ao ASC. É possível ensinar as crianças a serem cautelosas contra certos perigos, sem assustá-las, pois, da mesma forma que podemos ensiná-las a andar com segurança na rua, é possível prepará-las quanto a outros perigos que existem na comunidade, sem instilar medo. Os pais podem encontrar maneiras, apropriadas para cada idade, de ensinar as crianças a terem uma vida social saudável e de transmitir a quais situações elas devem ficar atentas. Os pedófilos têm anos de prática para identificar crianças vulneráveis, e podem pressentir quais são as que têm medo e falta de confiança. Por essa razão, é útil que os pais saibam como falar com os filhos sobre os perigos do ASC, a fim de protegê-los na comunidade.

Quadro 1 – Os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) segundo Christiane Sanderson (2005)

(conclusão)

MITOS	DESCRIÇÃO DOS MITOS E REALIDADES
MITO 32	As crianças são sexualizadas pela mídia e pela indústria da moda, o que as torna vulneráveis ao ASC.
Realidade	A maioria dos pedófilos gosta de crianças inocentes que pareçam vulneráveis e se encaixem em suas noções de infância. É mais provável que eles se interessem por crianças que se encaixem no estereótipo tradicional do que é “infantil”, no que se refere ao aspecto e às roupas, pois é a inocência e vulnerabilidade da criança que a tornam atraente ao pedófilo. Muitas garotas acima de 7 ou 8 anos já se vestem de maneira mais sensual, aí incluída a maquiagem, o que pode explicar o interesse dos pedófilos por crianças mais novas, que ainda vestem roupas infantis.

Fonte: Sanderson (2005).

Esses mitos, organizados conforme Sanderson (2005) estabelece, guiaram-nos ao longo da pesquisa, em nossa coleta de dados, e também na análise dos discursos dos entrevistados, que serão retomados no capítulo IV.

2.6.1 Indícios e sintomas do ASM

Muito comum e frequente são crianças vítimas de assédio ou abuso sexual e que frequentam as escolas de forma, dita, normalmente. Elas demonstram várias atitudes e comportamentos que são singulares de alguém que sofre como vítimas desses casos, mas que nem sempre temos os olhos adaptados para visualizar esses sinais e acolher essas crianças/adolescentes. Os sintomas que apresentam são muito delicados, por vezes apenas alterações que podem até parecer normais, visto que a criança ou o jovem permanece muito quieto ou muito agitado. Por isso, os professores devem estar atentos aos sinais e condições que Sanderson (2005, p. 271) chama atenção:

Os sinais do ASC podem se manifestar por meio de sintomas emocionais, comportamentais, cognitivos ou físicos. A criança também pode manifestar sinais de ASC, dando dicas sobre ele, ou ainda revelá-lo. Dicas iniciais de que a criança pode estar sofrendo abuso giram em torno de mudanças em seu comportamento. No entanto, é importante reconhecer que nenhum sinal isolado ou mudança no comportamento indica ASC. É o conjunto de sinais e sintomas dentro do contexto do ambiente da criança que precisa ser levado em conta.

É preciso estar atento, como já indicou Sanderson (2005) aos sinais que a criança manifesta. O silêncio que ela pode eventualmente trazer, requer uma atitude inicial por parte dos professores, e se isso não acontece, muitos casos acabam ocorrendo sem que sejam tomadas

as devidas providências. Isso se dá porque uma sala de aula é um local muito diversificado, que acolhe muitos tipos de alunos. Para que um professor consiga perceber que um aluno esteja passando por uma situação de opressão, o docente precisa focar, durante algum período, sua atenção sobre a criança. Além disso, não basta perguntar a ela se está tudo certo com ela, é preciso saber como conversar com o aluno (Marra, 2016). Existem inclusive várias formas para se abordar alunos e para extrair deles, de forma não traumatizante ou constrangedora, as informações que se precisa, pois, afinal, trata-se de um assunto muito delicado (Sieff, 2019).

Precisamos dizer que o trabalho docente já é por si muito sobrecarregado na educação básica, as demandas são muito variadas, ainda mais no atual contexto quantitativo de preenchimento de dados, em que não se dá muita importância para a qualidade da aprendizagem ou à vida particular dos alunos, em comparação com o passado, quando da possibilidade de fazer mais, inclusive pela ausência da pressão que se faz sobre os docentes hoje. Mesmo assim, é necessário se manter vigilante sobre o comportamento dos alunos, se isso não correr, o risco de perdê-los e do caos que se gerará será muito grande.

A educação básica, de forma geral, faz o possível para atender as suas atribuições quantitativas e qualitativas, mesmo que a primeira esteja sobre a segunda. Nisso, a observação sobre a condição específica dos alunos se faz mais difícil. Resultado: às vezes, o aluno dito indisciplinado, chama a atenção justamente por sua carência afetiva; por não possuir, o que já comentamos anteriormente, uma base humana acolhedora, próxima, de afeto (Brino; Williams, 2008). Por isso, “vale observar que, quando se tratar de crianças que não são apoiadas por um relacionamento caloroso, aberto, em que não podem discutir quaisquer preocupações, medos ou ansiedades que possam ter, essas mensagens de segurança devem ser reforçadas” (Sanderson, 2005, p. 270).

2.6.2 Contra o abuso sexual: encaminhamentos pedagógicos

Até aqui, descrevemos sobre as características da violência e do abuso sexual principalmente referente a crianças e jovens, mas, para além de apenas ressaltar o lado negativo da situação do abuso, queremos, também, demonstrar por meio de nossa escrita, as contribuições da educação para diminuir os impactos da violência sexual na vida desses jovens, assim como afastar, ao máximo possível, esse problema do ambiente escolar, contribuindo para o bem-estar daqueles que dividem esses espaços. Para isso, é preciso pensar em quais métodos pedagógicos são necessários para que esse ambiente benéfico exista e se mantenha. “A função básica de toda educação, mesmo no sentido mais tradicional, é incrementar as perspectivas de

sobrevivência do grupo. Se essa função for preenchida, o grupo sobrevive. Caso contrário, perece” (Postman; Weingartner, 1971, p. 261).

Em nossa pesquisa, temos como sujeitos de pesquisa, um colégio cívico-militar, cuja organização se faz diferenciada, assim como essas formas de “sobrevivência” no ambiente, mencionadas por Postman e Weingartner (1971), também são equivalentemente diferenciadas. Para Inoue e Ristum (2008, p. 15), o ambiente escolar precisa adotar determinadas características e posturas, para bem tratar de questões que nem sempre são relativas a simples transmissão de conteúdo, e, sim, de convívio e relação:

A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos. A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries, quando os educadores permanecem cerca de quatro horas diárias com as crianças. É preciso entender que a educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, e a escola é o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e formação de hábitos.

São muito importantes essas características, e as necessidades que a sociedade possui, e que engendram as escolas da atualidade. O mero repasse de conteúdo sem sentido aos alunos não correspondem mais às mudanças que se operaram em suas transformações, e que estão sobre as escolas todos os dias, como expõem hooks (2017, p. 36):

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

Infelizmente, o que hooks (2017) coloca é um projeto a ser seguido, ampliado e aplicado de modo mais amplo possível no sistema de ensino, porém, na conjuntura em que vivemos da educação, esse projeto fica restrito ao entendimento e às práticas individuais dos professores. É preciso, aos professores, ser direto e enfático em determinados assuntos, para que, aproveitando os conteúdos disciplinares, possam ensiná-los e instruí-los bem, de modo a prevenir casos de violência e o abuso sexual. Sanderson (2005, p. 263) indica sobre a questão que:

Quando se conversa com a criança sobre potenciais perigos, é fundamental fazê-lo de maneira calma, controlada e não ameaçadora. Amedrontar a criança é contra-produtivo e vai impedir que a mensagem seja transmitida de maneira eficaz. Se a criança sentir medo, ela não vai ter condições de ouvir a mensagem enquanto lida com seus medos e suas ansiedades. Os adultos precisam estar calmos, serenos e firmes para

transmitir sua mensagem. Por vezes, isso é difícil porque o ASC envolve muita emoção.

Tão importante quanto a abordagem desses temas nas salas de aula, é a preparação daqueles que realizam estas abordagens, como indica Sanderson (2005). Essa preparação, inclusive, não é restrita ou específica apenas aos professores, não é uma responsabilidade de um só, mas de todos os adultos da comunidade escolar. O filósofo Russell (2014, p. 45) diz que:

Crianças e jovens sentem instintivamente a diferença entre aqueles que lhes querem bem e aqueles que os consideram simplesmente matéria-prima para algum plano. Nem o caráter nem a inteligência irão se desenvolver com qualidade e liberdade quando o professor não tem amor; e, nesse caso, o amor consiste essencialmente em *sentir* a criança como um fim em si.

Cabe, porém, a certeza do futuro de nossos alunos, pois disso dependem muitos fatores, escolhas, outras relações de outros espaços de convivência, mas, estando eles inseridos no espaço escolar, a comunidade, precisa ter consciência de que é preciso fazer o melhor – ou dar a melhor possibilidade – para que o desenvolvimento dos jovens seja seguro e íntegro. “As crianças devem ser firmemente instruídas a sempre confirmarem com o pai, com a mãe ou com um adulto de confiança antes de ir a qualquer lugar ou aceitar qualquer coisa de qualquer pessoa, não importa quão familiar ou conhecida ela seja” (Sanderson, 2005, p. 264).

A educação escolar, sozinha, não conseguirá produzir os bons frutos oriundos do processo educativo, precisa, com grande apoio, das famílias no sustento de suas tomadas de decisões e a continuidade de um método pedagógico adequado. “Os pais precisam usar linguagem apropriada para a idade, fornecendo informação suficiente para que a criança possa firmar a mensagem. As crianças têm diferentes conceitos de “perigo” e de “estranhos” em diferentes estágios de desenvolvimento, e esses diferem do conceito de um adulto” (Sanderson, 2005, p. 264). Com a instrução adequada, feita pelas escolas e pelas famílias, acerca dos perigos relativos à violência e ao abuso sexual, conseguiremos afastá-las desses perigos que estão sempre lhes rondando. Segundo o filósofo Dussel (1977, p. 95):

O sistema pedagógico erótico ou doméstico educa dentro do *ethos* tradicional do povo, dentro da classe social da família. Tal sistema pode ser patriarcal, onde o varão domina a mulher, e onde o casal domina o filho. Tal sistema pedagógico é eroticamente *uxoricida*¹, mas pedagogicamente *filicida*². A situação edípica³ é própria de um certo sistema pedagógico e não de outros [...] seja como for, o caráter do futuro cidadão depende da maneira como foi forjada eroticamente sua personalidade no lar, na proximidade com a mãe e em relação à presença do pai e dos irmãos.

Dessa forma, como contribui Dussel (1977; 2012) para o trabalho, o peso da família, do convívio e dos fatos ocorridos no seio familiar são extremamente importantes no direcionamento e no futuro do desenvolvimento de seus membros, sendo as principais, as crianças. Complementando o que diz Dussel (1977, p. 66), “[...] os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais...” A autodepreciação ou autodesprezo, podem levar uma pessoa – e com certeza uma criança – à imediata baixa-estima, que vai resultar, também, com toda certeza, no seu processo de aprendizagem; sem falar na geração de medos ou traumas, o que faz com que a situação seja ainda mais grave.

Quanto a uma educação preventiva à violência sexual ou abuso, temos algumas abordagens pedagógicas que, em prática frequente, podem se demonstrar muito eficazes e afastar de nossas crianças o risco de serem violentadas ou abusadas sexualmente. É o que Sanderson (2005, p. 268) dá ênfase, ao dizer que é preciso:

Encorajar a criança a ver o corpo como algo seu, em relação ao direito de decidir quem vai tocá-la, lhe fornece condições de proteger a si mesma de uma atenção física não desejada. Isso é crucial, especialmente se envolver as áreas genitais. A criança precisa saber que tem o direito de dizer “não” a um adulto ou a uma outra criança que a toca, sem se sentir má por causa disso. Além do mais, ela precisa ter certeza de que não deve temer uma punição por não concordar com solicitações dos outros para tocá-la inapropriadamente.

Precisamos de uma educação cujo modelo pedagógico seja o de ensinar e preparar os jovens para a vida do modo mais completo possível, instruindo, alertando, orientando etc., não desprezando os conhecimentos científicos e curriculares, mas também não se alienando exclusivamente dentro deles, deixando de lado demandas da sociedade que carecem ser trabalhadas no processo educativo. Tal sistema de ensino precisa ter o que Sieff (2019, p. 37) aponta como sendo essencial para a educação e preservação de alguém que está em pleno período de sua formação:

O sistema protetor evita com veemência qualquer atitude que demonstre risco de uma nova traumatização, mas lamentavelmente ele vê perigo em situações que poderiam trazer cura, realização e significado. Assim, ele sabota oportunidades, talvez gerando convicções traiçoeiras no contexto de desespero da vida, ou fomentando um crítico interno feroz e assustador. Ele também pode sabotar oportunidades ao encaminhar o indivíduo a um mundo de fantasia ou vício.

Sieff (2019) alerta que é necessário para alguém que se vê em risco de violência ou abuso sexual um ambiente de proteção, mas lembremos que muitos ambientes que protegem,

acabam isolando tais pessoas do contato com outras ou com o ambiente, o que pode vir a ser algo ruim ou prejudicial como ela coloca. Um espaço de proteção precisa, com certeza, do afastamento da causa de seus potenciais prejuízos, mas não somente isso, também é necessário o componente educativo, que sempre deve nos acompanhar, para esclarecer a nossa mente diante das possibilidades de saída, alternativas de sobrevivência e nos dar otimismo quando diante de situações ameaçadoras, como enfatiza Santos (2011, p. 14):

Daí a importância da escola na criação de um ambiente de acolhimento, que propicie a escuta de crianças e adolescentes que vêm, vivenciando situação de violência sexual. A escuta é o primeiro passo para ajudar aqueles que manifestam a necessidade de apoio. O educador pode e deve ser um grande aliado dessas crianças e adolescentes; por isso, faz-se importante que conheça as dimensões do fenômeno e saiba como enfrentá-lo.

Também “[...] ao privá-las de conhecimento e ocultar os perigos da ASC com o segredo, falhamos em protegê-las e facilitamos a sedução dos pedófilos. Nas palavras de um pedófilo condenado: “os pais são parcialmente culpados se não conversam com os filhos sobre assuntos sexuais – eu tirei partido disso ao ensinar a criança” (Sanderson, 2005, p. 269). Como já dissemos, as práticas pedagógicas, como método de prevenção e de enfrentamento do problema de violência e abuso sexual, quando existentes, necessitam de um planejamento adequado que se afine com o exercício daqueles que são os responsáveis pela condução do processo de ensino, neste caso, mas não só, os professores. É o que o Guia Escolar, nas palavras de Santos (2011, p. 20), recomenda-nos:

A comunidade escolar deve se conscientizar sobre a gravidade da violência sexual contra crianças e adolescentes e aprender a enfrentá-la por meio da prática pedagógica cotidiana. Para tanto, a escola necessita de apoio para promover uma reorganização curricular e metodológica, de modo a estabelecer um elo entre os temas transversais e o currículo, adotando o ensino dos direitos de criança e adolescentes como tema estruturante das diferentes disciplinas.

Sobre essa consideração, é importante frisar que esse tema, como pauta das demandas escolares, não se restringe às disciplinas de ciências e biologia exclusivamente, e à direção com a equipe pedagógica. É uma tarefa de todo corpo docente dar sua contribuição para a vigilância sobre os alunos no intento de sua preservação; observação do comportamento coletivo, estando capacitados para identificar possíveis casos de alunos que estejam sofrendo violência ou abuso sexual; e, cada um, dar sua contribuição para o afastamento desse problema do seu espaço escolar, obedecendo, é claro, os limites do conhecimento e das possibilidades de trabalho de cada um.

Também é preciso levar em consideração a realidade familiar que muitas crianças têm, que acaba sendo mais um desafio para os professores e para a educação lidar com elas, muitas vezes, servindo como apoio para a confusão no entendimento, o medo, e a desorientação dos mais jovens, como Russell (2018, p. 104) expõe:

Seja qual for a visão adotada como moral sexual correta para adultos, há várias questões concernentes à educação sexual de crianças que podem ter como base o senso comum e a psicologia, sem levantar questões fundamentais. Costuma-se deixar a educação nas mãos de pessoas excepcionalmente ignorantes, preconceituosas e de mente fechada.

Então, uma educação precisa, repetimos, ser potentemente bem planejada e objetivada no que se quer dos seus alunos. Formar para a vida, além de apenas enxerto de assuntos científicos, que muito frequentemente os aprendizes irão esquecer ou nem mesmo utilizar. E com base no que Russell (2018) coloca acima, Sanderson (2005, p. 270) complementa:

Pais e professores precisam estar conscientes de que podem ensinar, de várias maneiras, as crianças sobre os perigos do ASC e do aliciamento, sem descrever detalhes sexuais. Embora todas essas orientações não garantam que as crianças nunca correrão riscos, elas asseguram que as crianças ou os adolescentes tenham acesso ao conhecimento e às informações que podem minimizar os riscos.

É importante, assim, que as crianças também saibam porque tais conhecimentos são ensinados, da real situação que vive em ronda da escola, de possíveis alunos que já vivem estes casos, e que a intenção é dar a elas consciência e segurança do que podem fazer diante de investidas ameaçadoras, demonstrando que não estão e nem estarão sós se isso vier a ocorrer. A escola como um todo precisa ser acolhedora, a ponto de os alunos encontrarem na instituição uma aliada, um apoio com quem podem se abrir, contar, e, se precisar, socorrer-se. “É essencial que a criança saiba que, quando estiver em uma situação ameaçadora, ela não será culpada ou punida por isso e que o verdadeiro culpado é a pessoa que a colocou nessa situação. Essa atitude mostrará à criança que é correto contar aos pais o que se passou, em vez de guardar segredo por medo de ser punida” (Sanderson, 2005, p. 266).

Ser punido parece ser algo frequente e comum dentro das famílias machistas e patriarcais, em que a obediência irreflexiva, incontestada, deve ser apenas seguida; fora disso, as represálias, as duras penas, são aplicadas, retirando do indivíduo o direito, a liberdade, e lhe impondo algum grau de sofrimento. É um terreno completamente infértil para qualquer desenvolvimento e qualidade de vida, uma via muito útil para as mazelas da vida e um criadouro de revolta, mais violência e subjugação dos outros; isto é, o poder se exerce do mais forte sobre

o mais fraco, a autoridade é a força. Nefasta essa ideia (e realidade de muitas e muitos), pois remete a um estado de selvageria pura, não de humanos ditos racionais ou conscientes. “A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume” (Dussel, 1977, p. 60).

Isso apresentado, não é educação! É represamento da liberdade, do direito, de sua natureza, é castração da personalidade do outro e do atrofiamento de seu desenvolvimento; é entregar os filhos, as crianças a alguém mais esperto e ávido, pois que desarma a criança, tornando-lhe mais fraca e indefesa, justamente o que um aliciador/abusador quer encontrar: alguém suscetível às suas tramas. Por isso, é importante rever a estrutura das famílias e que bases são dadas para os jovens diante das condições de ameaça do mundo; atentemos o que diz Sanderson (2005, p. 266), sobre esse oposto e necessário:

Também é importante dizer à criança que, caso ela se sinta ameaçada ou desconfortável ao ser abordada por alguém em um lugar público, ela tem o direito de fazer estardalhaço. Ao falar alto, gritar ou mesmo ser rude com o adulto, a criança tem mais chances de chamar a atenção de outros adultos que podem ajudá-la a sair de uma situação potencialmente perigosa. O abusador evita chamar a atenção para si mesmo e tende a abandonar a aproximação caso outros adultos percebam a aflição da criança.

Notemos que uma educação adequada, integrada e planejada, com estratégias e métodos pedagógicos que possibilitem o afastamento de entes maliciosos, é o que a sociedade precisa focar e investir, segundo Sanderson (2005, p. 270),

Pais e professores precisam estar conscientes de que podem ensinar, de várias maneiras, as crianças sobre os perigos do ASC e do aliciamento, sem descrever detalhes sexuais. Embora todas essas orientações não garantam que as crianças nunca correrão riscos, elas asseguram que as crianças ou os adolescentes tenham acesso ao conhecimento e às informações que podem minimizar os riscos.

Importante também é se manterem abertos às dúvidas, relatos, comentários das crianças e jovens que venham a surgir desse processo, pois aumentará as chances da proteção sobre elas ocorrer. Como dizem Postman e Weingartner (1971, p. 246):

Tente escutar os seus alunos durante um dia ou dois. Não queremos dizer com isto que reaja ao que eles dizem. Queremos dizer apenas que ouça [...] que não está fundamentalmente tentando ensinar, mas esforçando-se por compreender. Quaisquer observações que faça não terão, portanto, a finalidade de instruir ou julgar. Serão tentativas para esclarecer o que alguém disse.

O princípio fundamental da escuta é um dos melhores métodos, assim como o primeiro a ser adotado quando alguém nos procura para falar algo. É importantíssimo sabermos ouvir o que o outro tem a dizer. Julgar menos e compreender mais. Não condenar ou repreender, mas orientar, ensinando pacificamente. A troca dessas atitudes favorece e traz para nosso círculo de interação um conforto e acolhimento que são fundamentais para quem é jovem, ou que passa por alguma necessidade de fala. É a conduta daqueles que vivem com responsabilidade sobre os jovens o ato de ouvir. E para quem fala, ocorre desde o início, um processo de desabafo, uma libertação que queremos que ocorra. Mas a libertação, infelizmente não é tão rápida e fácil de ser adquirida, algumas condições são importantes a serem consideradas sobre isso, e algumas posturas adotadas especificamente; veremos sobre isso na sequência.

2.6.3 Produções sobre violência e Abuso Sexual em Menores (ASM) - (2003 a 2021)

Foi realizada uma busca por trabalhos que tratam de ASM nos repositórios da CAPES e do SciELO, utilizando as seguintes palavras-chave “concepções de professores”, “práticas educativas”, “combate ao abuso sexual”. Foram selecionadas 17 produções, publicadas no período de 2003 a 2021. Os critérios para seleção das produções foram: a) presença das palavras-chave no título; b) presença das palavras-chave no resumo (Tabela 1):

Tabela 1 – Produções sobre ASC e adolescentes (2003 a 2021)

Repositório	Palavras-chave	Total encontrado	Total selecionado
CAPES	Abuso sexual; professores; práticas educativas; vítimas.	33	12
SciELO	Abuso sexual; professores; formação.	17	5
Total	-	50	17

Fonte: Repositórios da CAPES e SciELO.

Nota: Organizada pelo autor (2022).

Para essa busca, foram testadas as palavras-chave, verificando, respectivamente, seus resultados. Por relevância ao tema da pesquisa, as palavras-chave eram mantidas ou substituídas por outras até serem encontradas pesquisas que se assimilassem ao nosso tema. Devido a essas varreduras e constatações, as palavras-chave, nos diferentes repositórios, deram-se de forma

diferenciada. No Apêndice E, apresentamos os dados das produções encontradas, e, em destaque, as que foram selecionadas para a pesquisa.

Brino e Williams (2003) realizaram uma pesquisa intitulada “Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil”, na qual entrevistaram professoras de uma rede municipal sobre o Abuso Sexual Infantil e constataram que elas possuíam conhecimentos insuficientes acerca da temática e que adotavam procedimentos inadequados diante de ocorrências dos casos de crianças vítimas de abusos sexuais. As autoras realizaram também uma intervenção com as professoras, de modo a capacitá-las para que pudessem estar mais atentas aos sintomas que uma criança abusada sexualmente apresenta, com foco no diagnóstico precoce destes casos. De forma geral, verificaram que a intervenção promoveu algumas modificações importantes para que os professores pudessem atuar em casos de abuso sexual.

Em 2008, Baptista *et al.* realizaram uma pesquisa envolvendo crianças e adolescentes registrados pelo Programa Sentinela em Campina Grande-PB, vítimas de abuso sexual. Essa pesquisa coletou dados do prontuário de 60 crianças e adolescentes para uma análise estatística de suas informações. O número de casos de abuso sexual era maior no meio extrafamiliar (33 casos) do que no meio intrafamiliar (27 casos), e concluíram que a incidência de abuso sexual em crianças e adolescentes, tanto em um meio quanto em outro, só vem aumentando, sugerindo-se a educação continuada para apoiar familiares e vítimas de abuso sexual.

Inoue e Ristum (2008) investigaram sobre a caracterização de casos de violência sexual revelados na escola, por meio da análise de casos identificados ou revelados no contexto educacional, descrevendo suas formas, incidência, perfil da vítima, do agressor, do responsável pela identificação e circunstância da revelação. Nesta pesquisa, foram verificados protocolos de atendimento de um programa estadual de denúncia e assistência às vítimas de violência sexual, a partir do qual 22 casos foram identificados e, na maioria deles, a professora era a responsável pelo seu desvendamento, que ocorria por meio de relatos verbais das vítimas. Inoue e Ristum (2008) defendem que a escola pode ser um local ideal para detecção, intervenção e promoção de fatores de proteção que diminuam a violência e seu impacto sobre o desenvolvimento.

Freire (2016), em sua dissertação de mestrado em educação (Recife-PE), investigou a percepção dos professores em relação ao Abuso Sexual Infantil, com o método das representações sociais, e, assim, como nas pesquisas apresentadas de Brino e Williams (2003), concluiu que os professores são os principais identificadores dos casos de Abuso Sexual Infantil nas escolas, porém autodeclarados despreparados para lidar concretamente com o problema;

além disso, a dissertação também converge com Inoue e Ristum (2008), ao considerar a escola um local importante na identificação e no combate aos casos de Abuso Sexual Infantil.

Paixão e Souza Neto (2018) expõem em sua pesquisa que as crianças e adolescentes no Brasil são historicamente ligados à violência e suas múltiplas formas de manifestações: negligência, institucionalização, abandono, exploração no trabalho, fome, abuso e exploração sexual etc. Além disso, buscaram analisar o fenômeno da violação dos direitos em relação ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente, tendo em consideração o avanço das políticas públicas para o enfrentamento desse problema; em paralelo, a pesquisa também visa fornecer subsídios para a comunidade escolar identificar o fenômeno e nele intervir para garantir a proteção da criança e do adolescente, e, para isso, foram analisados três depoimentos de mulheres que foram vítimas de abuso sexual na infância, procurando evidenciar se houve alguma intervenção de âmbito social, bem como o papel da escola e da família.

Santos *et al.* (2018) realizaram um levantamento das notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes nas escolas brasileiras, no período de 2010 a 2014. Caracterizado como um estudo descritivo sobre as características das vítimas, do evento, do agressor e do atendimento. Entre os registros de notificação compulsória de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorrida na escola, foram utilizados dados do Sistema de informação de Agravos de Notificação (Sinan). No levantamento, foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorridas nas escolas, referindo-se a 1.546 (69,5%) crianças e 680 (30,5%) adolescentes. A média de idade das vítimas foi de 7,4 anos, com mediana de 6 anos. A predominância foi de vítimas do sexo feminino (63,8%) e, na maioria das vezes, o agressor era do sexo masculino (88,9%). A conclusão da pesquisa foi a de que as crianças e adolescentes estão expostas à violência sexual nas escolas, local onde, teoricamente, deveriam estar protegidas, seguras e com desenvolvimento saudável.

A dissertação de Caetano (2019), realizada em Lajes-SC, teve como objeto o Abuso Sexual Infantil segundo as compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, referente à prevenção e seu enfrentamento. A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou uma entrevista com quatro docentes dos anos iniciais e duas pessoas adultas vítimas de abuso sexual na infância. Foram revelados por meio desses dados que, segundo a ótica dos docentes, há um trabalho significativo sendo executado em sala de aula por meio de suas práticas pedagógicas, que auxiliam a criança vítima do abuso sexual. Contudo, as aulas ocorrem pelo viés biologicista, e os momentos de diálogo e escuta não são frequentes, dando-se apenas pela transmissão de valores morais, trabalhados esporadicamente. Também, segundo as entrevistadas, o abusador infantil é uma pessoa “doente”, não relacionando essa conduta com a sociedade

heteronormativa. Dentre as evidências e sinais de abuso infantil, elas apontaram a “sexualidade aflorada” e o temor pós-denúncia, com relação às revelações da vítima e seu destino. Já o relato das vítimas entrevistadas, possibilitou a compreensão da violência sexual sofrida, confrontando com os conceitos teóricos.

Em pesquisa de mestrado realizada por Rocha (2019), em Belém-PA, foi desenvolvido um estudo acerca de ações colaborativas de formação de professores para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em uma escola estadual local. Neste trabalho, de natureza qualitativa, o pesquisador utilizou metodologia de pesquisa colaborativa, na qual, aproveitando o momento de formação de professores, foram realizadas ações que visaram capacitar os docentes sobre o combate ao Abuso Sexual Infantil. A investigação verificou os resultados da abordagem e focalizou a manutenção sustentável dessas ações no espaço escolar escolhido.

Ventura (2019), em Cuiabá-MT, investigou sobre as práticas educativas nas famílias de crianças com histórico de violência sexual ou maus-tratos físicos, sendo um estudo de natureza exploratório-descritiva, cuja abordagem foi qualitativa, na perspectiva do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH), para abordar o fenômeno das práticas educativas em famílias com crianças vítimas de abuso sexual ou maus-tratos físicos ou violência sexual infantil. As vítimas eram meninos (dois) e meninas (quatro), com idade superior aos seis anos. O pesquisador utilizou uma entrevista semiestruturada a partir dos pressupostos metodológicos do MBDH e também da revisão de literatura nas áreas de História, Psicologia e Políticas Públicas. Nessa entrevista continha a história da família (origem e composição), o cotidiano na organização da família, as queixas em relação ao abuso ocorrido e as expectativas e realidades na forma de lidar com as crianças. Além desse instrumento, também foram utilizados o Inventário de Estilos Parentais (IEP) e o Descritor de Emoções e Sentimentos nas Práticas Educativas, aplicados na Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (DEDDICA). Os dados revelaram que: a) somente as mães foram as responsáveis disponíveis para a coleta de dados; b) baixa escolaridade das mães participantes da pesquisa; c) os casos de violência sexual foram cometidos contra as meninas e os de maus-tratos físicos contra os meninos; d) ausência de genitores na convivência das crianças; e) rede de apoio social e emocional familiar enfraquecida ou desqualificada; f) vítimas responsabilizadas pela violência cometida contra elas; g) falta de capacitação dos profissionais que lidam com a temática e acolhem essas famílias; e h) políticas públicas que diferem das legislações na prática.

Em 2019, a pesquisa desenvolvida em Goiânia-GO, por Tavares, investigou sobre a representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares de professores do ensino fundamental. Nesse trabalho foi considerada a representação social sobre o abuso sexual infantil e as práticas escolares a partir da perspectiva dos professores do ensino fundamental. Foi enfatizado como, por meio de suas práticas pedagógicas, os professores agem diante das situações de abuso sexual infantil e como eles participam do sistema de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Foi realizado um estudo qualitativo, descritivo com base em uma análise lexicográfica, em que oito professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos foram participantes, os quais já tiveram alunos vítimas de casos de abuso sexual. Também foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada sobre a representação social. As entrevistas foram formuladas a partir de eixos temáticos, e observou-se que os professores dispõem de representações sociais que os eximem da responsabilidade frente ao abuso sexual. A necessidade de formação continuada para que os professores possam repensar constantemente em suas práticas pedagógicas frente a essas situações de abuso sexual infantil foi indicada na pesquisa.

Pereira *et al.* (2019) desenvolveram uma pesquisa sobre a validação da escala de crenças sobre abuso sexual (ECAS) no contexto brasileiro, composta de 17 itens e 3 fatores. Através da comparação de diferentes índices da escala utilizada, obteve-se o resultado que confirmou, como melhor modelo, a estrutura unifatorial da escala, com redução de 17 para 11 itens. Sendo assim, a adaptação e validação da ECAS contribui para preencher uma carência existente no Brasil em relação a instrumentos voltados a mensurar as crenças sobre o abuso sexual infantojuvenil, podendo colaborar com estudos e intervenções na área, revelando, em índices, o quanto em *crenças*, as pessoas sabem sobre o abuso sexual infanto-juvenil.

Felizmino (2020) realizou um estudo sobre a relação entre o *bullying* e o abuso sexual, com professores e estudantes de escolas públicas, na Grande Aracaju-SE. Nesse trabalho foi exposto a carência e a relação que se estabelece entre o *bullying* e o abuso sexual, que, segundo o pesquisador, são duas formas da violência, sendo que o *bullying* pode vir a se traduzir em uma modalidade de abuso sexual. Na pesquisa, cinco estudos foram efetivados: Primeiro, estudo teórico sobre a relação do *bullying* e do abuso sexual em adolescentes, apresentando seus conceitos e características; segundo, uma revisão integrativa entre o *bullying* e o abuso sexual em adolescentes, reunindo trabalhos e discussões sobre o tema num período de dez anos (2008-2018); para os estudos terceiro e quarto, foi selecionada uma amostra de 284 estudantes, de ambos os sexos, do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da Grande Aracaju-SE, em que, no terceiro estudo, investigou-se sobre o *bullying* em adolescentes e a sua

relação com autonomia e autoritarismo, verificando os maus-tratos sofridos pelos alunos, e a constatação se os que provocavam o *bullying* – ou as vítimas – são autoritários; se há relação entre autonomia diante da autoridade e prática da violência geral; e o índice de preconceitos nos estudantes. No seu quarto estudo, foram identificadas as crenças que os estudantes têm perante o abuso sexual infanto-juvenil e se elas interferem na autoindicação do *bullying* (acariciar sem permissão), tanto entre os provocadores quanto com os provocados (vítimas). Em seu quinto estudo, a amostra foi composta por 12 professores, de ambos os sexos, que lecionavam aos estudantes participantes dos anos anteriores, a fim de verificar quais são os conhecimentos e sentimentos que os professores do ensino fundamental têm sobre o abuso sexual em adolescentes, assim como suas atitudes diante da revelação da vivência desta violência sexual por parte dos alunos.

Paixão (2020) pesquisou sobre a construção de ações educativas de prevenção ao abuso sexual na infância, no município de Caieiras em São Paulo-SP. A pesquisadora fez uma investigação sobre a participação das políticas públicas do município no combate ao abuso sexual infantil e se elas correspondem às expectativas para sua prevenção e proteção no contexto escolar. Essa investigação teve natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Foi realizado um levantamento teórico a respeito da conceituação da infância e posteriormente foi construída a “teoria da família”, compreendendo que é a instituição familiar a responsável pela formação dos vínculos afetivos, possuindo uma função educativa. Documentos como o Guia Escolar: Identificação de Sinais e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (2004 e 2011); Parâmetros Curriculares de Educação de Orientação Sexual, a CPI do turismo sexual e exploração de crianças e adolescentes (2014) foram instrumentos que abordaram a temática e fundamentaram os profissionais da educação para o diálogo com crianças, adolescentes e suas famílias sobre o ASI (Abuso Sexual Infantil). A pesquisa buscou compreender como o projeto na rede municipal foi criado, quais materiais foram utilizados, quais ações dentro do contexto escolar foram colocadas em prática. Na investigação, foram entrevistadas duas psicólogas, a diretora pedagógica responsável pelo setor educacional do município, cinco diretores escolares da rede municipal e um coordenador pedagógico. Mais uma vez, por meio dessa pesquisa, foi verificada a falta de formação dos professores e objeção de alguns pais em tratar do assunto com as crianças.

Meirelles (2005) desenvolveu uma pesquisa em São Paulo-SP, em que destacou o método analético de Enrique Dussel (de destruição da história da Ética), o qual parte do resgate dos conteúdos de eticidade existentes nas altas-culturas, anteriores ao mundo helenístico, e que atinge a Grécia Antiga, o medievo, o mito da Modernidade e a contemporaneidade, sempre

tendo em vista a responsabilidade diante do Outro, que se destaca como fundamento da *Ética da Libertação e da Justiça*, em sua filosofia. Além disso, em sua parte final, o pesquisador apresenta uma proposta para uma sociedade fundada no *amor-de-justiça*, a partir das categorias humanas fundamentais: *Erótica, Pedagógica e Política*, ressaltando os desvios que essas categorias têm sofrido ao longo dos séculos, a necessidade de reestruturação e os caminhos possíveis para isso na sociedade.

Em 2014, em João Pessoa-PB, Sezyshita desenvolveu uma tese em que pesquisou a noção conceitual de corporalidade. Por meio da filosofia crítica da libertação de Dussel, foram apresentadas as influências para a gênese e evolução desses conceitos a partir da filosofia da práxis de Karl Marx, que concebe onde o Outro se revela, onde permanece livre em seu ser distinto. A exterioridade de Marx fundamenta o princípio de Dussel sobre a vítima, em que há, por parte dele, uma apologia em favor das vítimas, e isso acaba sendo o núcleo do seu pensamento enquanto Filosofia da Libertação, passando pela Ética e pela Política, chegando a uma proposição de Economia da Libertação. As categorias exterioridade e libertação se inserem à filosofia da práxis de Marx, na análise que se faz da filosofia e modelo de pensamento de Dussel, apresentados nessa investigação de natureza bibliográfica. Dussel busca ajudar a vítima, que corresponde às exigências do povo latino-americano em seu caminho para a libertação, e, para isso, é preciso três pilares: 1. Ética da Libertação: pretensão crítica de bondade; 2. Política da Libertação: pretensão política de justiça; 3. Economia da Libertação: exigindo uma pretensão econômica de equidade. A filosofia dusseliana, segundo o pesquisador, indica para contribuições no cenário político contemporâneo, pela coragem em apontar em direção a outra sociedade, transmoderna e transcapitalista, já em curso nas práticas coletivas de Bem Viver.

Oliveira (2019) dissertou sobre o conceito de vítima segundo a filosofia de Enrique Dussel, em que distinguiu seus paradoxos e insuficiências conceituais a respeito, isto é, à luz da realidade latino-americana. O estudo evidenciou a relação existente entre os processos de vitimização enquanto efeito ontológico universal e os processos de produção e reprodução da vítima nas relações sociais na sociedade capitalista. Os problemas de vitimização e exclusão social foram problematizados a partir dessa perspectiva, em que classes populares e movimentos sociais utilizam mecanismos e instrumentos para reprodução de vítima nesta sociedade, mas que através de Dussel (1977) foca numa realidade latino-americana, rompendo com o modelo unilateral europeu.

Em todos esses referenciais, são trazidos dados, de várias partes do Brasil, inclusive, mostrando realidades distintas, porém desafios comuns quanto ao Abuso Sexual de Menores (ASM) e também ao seu enfrentamento. Todos os autores (Baptista *et al.*, 2008; Brino; Williams, 2003; Caetano, 2019; Inoue; Ristum, 2008; Freire, 2016; Paixão; Souza Neto, 2018) mostram características que se assemelham quanto ao abuso sexual no espaço escolar. Quando

tratam das medidas de combate, prevenção, encaminhamento ou de percepção de casos do ponto de vista dos docentes, o resultado é praticamente o mesmo: há uma sinalização positiva para o enfrentamento ao ASI/ASM, mas uma concordância quanto ao sentimento próprio dos docentes pelo seu despreparo em não saber lidar com os casos que surgem, pois suas especificidades são várias, e demandam uma capacitação constante desses profissionais, que eles mesmos asseguram não existir.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descrevemos neste capítulo as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa e que possibilitaram a aquisição de elementos na investigação, que correspondessem aos nossos objetivos. Utilizamos como instrumentos de coleta o questionário e os mapas mentais, que, segundo Godoy (2016) e Moreira (2010), são tipos de diagramas indicando relações entre conceitos, e que, ao contrário do que se pense, não se obrigam a apresentar de imediato as relações que estabelecem, como ocorre em um mapa conceitual. Nesse caso, o mapa mental é mais importante para quem o faz, devido às conexões lógicas que se estabelecem através de seu raciocínio. Falaremos com mais detalhes na seção 3.4.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, trata-se de um estudo de campo (Gil, 2002), e algumas etapas foram necessárias ao longo desse percurso metodológico, desde a criteriosa elaboração dos instrumentos de investigação e questionamento dos sujeitos; a abordagem dos sujeitos no momento da entrega dos questionários de pesquisa; a coleta desses instrumentos; o processo de triagem dos questionários e das respostas obtidas; e a análise dos dados coletados que se apresentaram nos discursos dos sujeitos participantes.

A escolha do tipo de pesquisa foi de acordo com as possibilidades investigatórias, isto é, viabilidade na coleta de dados e sua posterior análise, assim como a logística para sua realização, visto que, em princípio, o referido colégio selecionado tem um histórico polêmico, inclusive midiaticamente, sobre o tema de abuso sexual. E, destacamos que a pesquisa possui aspecto de originalidade, visto que não foram localizadas pesquisas anteriores em ambiente cívico-militar sobre esse assunto.

Assim, isolamos uma determinada parcela dessa instituição para observarmos os discursos, já em processo de análise, que emergiram de perguntas selecionadas, extraídas de nosso referencial teórico. Dessa forma, foi analisado o conteúdo dos discursos coletados (Fiorin, 2022; Orlandi, 2015).

Deixamos claro aos sujeitos participantes quanto à preservação da identidade dos mesmos, solicitando que respondessem o questionário com atenção e seriedade. Tanto o pesquisador quanto a orientadora no início da pesquisa, em momento prévio à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, reuniram-se com o diretor militar e o diretor civil do colégio, expondo as características de nossa pesquisa, bem como pedindo a autorização para a realização

da mesma naquele espaço escolar que, com os devidos trâmites junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, foi-nos liberada sob o parecer nº 5.435.476.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Em um colégio cívico-militar de uma rede Estadual de Ensino do Paraná, propomos inicialmente a realizar um estudo com 52 sujeitos, incluindo professores e funcionários. Após insistentes tentativas, foram distribuídos pessoalmente 43 questionários e mapas mentais, dos quais 29 retornaram (55,7% do total).

A comunidade escolar cívico-militar do colégio estadual possui 10 homens e 19 mulheres, sendo que, destes, zero declaram sua opção sexual: homossexualidade masculina ($n=0$) e/ou feminina ($n=0$), o que consideramos um fator importante, pois há relação entre as diferentes concepções e os mitos relacionados ao Abuso Sexual em Crianças (Sanderson, 2005). A escolha dos participantes ocorreu devido à diversidade de características dos sujeitos, o que configura pluralidade, aspecto importante para nossa investigação, possibilitando discursos diferenciados acerca de nosso objeto de pesquisa. Outras características relevantes são: a diversidade na idade dos sujeitos e o tempo de atuação no colégio.

Outro motivo que nos chamou a atenção na escolha desses sujeitos e local, foi o histórico de exploração que o espaço escolar possui. No ano de 2021, o colégio foi alvo de uma repercussão midiática. A reportagem destacou que um dos professores agia como um explorador infantil, o que supostamente configurava como pedofilia. O caso foi encaminhado à justiça e repercutiu nos noticiários da época.

Foram recebidos e analisados um total de 29 questionários respondidos por professores e funcionários, sendo 19 do gênero feminino e dez do gênero masculino. Todos os participantes da pesquisa compõem a comunidade cívico-militar de um colégio do Paraná, sendo todos adultos e destes, 20 atuam como professores, dois como militares, cinco como funcionários e dois não revelaram sua função na instituição.

Para termos uma visão do envolvimento do participante da pesquisa com a instituição escolar, perguntamos há quanto tempo trabalham no local, e as respostas variaram dentro do período de um mês (tempo mínimo) a 25 anos (tempo máximo), compreendendo 3 pesquisados com tempo de trabalho local de 1 mês, 2 com 5 meses, 2 descrevendo “esse ano”, mas não detalharam especificamente o tempo exato em meses, 1 com tempo de 15 meses (1 ano e 3 meses), 1 com 1 ano e 6 meses de trabalho, 2 com 2 anos, 3 com 4 anos, 3 com 5 anos, 2 com 6 anos, 3 com 7 anos, 2 com 10 anos, 2 com 12 anos, 1 com 18 anos, 1 com 20 anos e 1 com

25 anos de instituição escolar. Quanto mais tempo o participante tem de permanência na instituição, melhor compreende a realidade local, e pode ter conhecimento de casos relacionados ao ASC na história daquele espaço. Esses dados menores têm influência sobre os discursos que apresentam sobre o ASC.

Também foi perguntado aos participantes se possuíam filhos matriculados no colégio, assim como a quantidade e o gênero deles, caso a resposta para filhos fosse positiva. Esse dado também é importante, pois professores ou funcionários com filhos, e, sobretudo, na mesma instituição, devido a um elo sentimental, podem ter seu pensamento e discurso sobre o ASC influenciados, diferentemente em relação a alguém que não possua. Para essa pergunta, 27 responderam que não possuem filhos matriculados no colégio, e apenas 1 respondeu que possui, sendo este um menino. A razão desse questionamento, levanta uma curiosidade na pesquisa: se ter ou não filhos pode, eventualmente, despertar uma maior ou menor sensibilização pelo assunto do Abuso Sexual em Menores (ASM).

3.3 LOCAL DA PESQUISA: UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio cívico-militar. Essas instituições foram criadas com o objetivo principal de reforçar as atividades das escolas na resolução dos problemas que decorrem da indisciplina dos alunos. Esse modelo defende que em situações de violência, menores evoluam para eventos mais sérios, como o caso da violência e/ou abuso sexual.

As Escolas Cívico-Militares são pertencentes ao Programa Nacional das Escolas Cívico-militares, que é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares inativos das forças armadas. Os Colégios Cívico-Militares são pertencentes ao Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Esporte e a Secretaria Estadual da Segurança Pública, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) do Estado do Paraná (Paraná, 2022, p. 10).

As escolas selecionadas pelo Governo do Estado do Paraná para atuarem como escolas cívico-militares são instituições que têm histórico de indisciplina e ou violência, sendo designadas pelos Núcleos Regionais de Educação como candidatas a receberem esse tipo de atendimento que, em teoria, visa a cooperação entre a estrutura pedagógica e a disciplina militar, o que necessita de mais investigações para afirmar com maiores certezas da sua real

funcionalidade e benefícios para a educação local de cada unidade de ensino. Mesmo assim, em nossa pesquisa, acreditamos ser interessante considerar uma dessas instituições, para avaliar, dentro do que a pesquisa permite, as condições – diferenciadas ou não – que as relações interpessoais se dão e que podem implicar sobre nosso tema investigativo que é o abuso sexual no espaço escolar.

As escolas militares são tradicionais em todo país, pois pertencem à corporação dos militares das diferentes instâncias, como o exército, a polícia, o corpo de bombeiros etc. Mas quando trazidas para o espaço escolar, temos então as escolas cívico-militares, que atendem não a uma formação específica, cuja atividade é formar soldados, mas na intenção de disciplinar com maior responsabilidade e firmeza os alunos, nos moldes de uma disciplina militar.

São recentes essas escolas no Estado do Paraná, pois foram implantadas no atual governo do Estado, cuja gestão se inicia em 2018 e que, devido à pandemia da COVID-19, demoraram a atuarem de modo mais efetivo nas escolas, sobretudo, em contato com os alunos. Seu ano de implantação se dá a partir de 2020, ano em que a pandemia se inicia, conforme coloca a Secretaria de Educação do Paraná (Paraná, 2022, p. 10):

Os Colégios Cívicos Militares do Estado Paraná foram instituídos pela Lei 20338/2020, que no seu Artigo 2º apresenta como um dos princípios “a promoção dos direitos humanos e cívicos, respeito à liberdade e o apreço à tolerância como garantia do exercício da cidadania e do compromisso com a superação”, permitindo que o educando seja capaz de entender os princípios éticos de respeito aos direitos humanos, à proteção à dignidade humana, o zelo pelos direitos fundamentais de toda a comunidade escolar e à diversidade.

Os militares agregados a essas instituições são da chamada reserva, isto é, já aposentados da ativa de suas corporações, como a polícia militar, polícia civil e corpo de bombeiros, sendo esses os mais frequentes, e que têm a possibilidade de retornarem ao trabalho nesses espaços, atendendo e mantendo a ordem e a disciplina nas escolas (Paraná, 2022, p. 12):

A presente proposta objetiva contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica nos Colégios Cívico Militares do Estado do Paraná por meio do Componente Curricular de Cidadania e Civismo, ampliando a consciência crítica e a compreensão do conceito de cidadania, refletindo na sua prática como cidadão [...] visa contribuir de forma que a educação escolar se efetive como uma estratégia, favorecendo a construção da cidadania e a participação ativa na sociedade. Diante da necessidade de uma prática educacional que considera o papel transformador do indivíduo e sua realidade social, compreendendo seus direitos e deveres, os conhecimentos científicos trabalhados na disciplina estão alinhados à formação comum para o pleno exercício da cidadania, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Sua abordagem deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e ações em que cada estudante participa de forma autônoma na comunidade em que está inserido.

Sobre os agentes militares que integram a comunidade escolar e seus espaços nesse modelo, temos, de acordo com o Manual dos Colégios Cívico Militares (2022), o Oficial de Gestão Educacional, que chamamos por “Diretor Militar” e os Monitores. Referente à atuação,

O Oficial de Gestão Educacional possui um papel relevante na Gestão Educacional, na promoção de atividades e no desenvolvimento dos valores humanos, além de contribuir com a organização da rotina da instituição e, em parceria com o Corpo Docente, promover um clima de camaradagem entre os alunos, respeito pelo patrimônio da unidade escolar e pelo seu entorno. O Oficial de Gestão Educacional é o Coordenador dos monitores e irá assistir o Oficial de Gestão Escolar no planejamento, na execução, no controle e na avaliação das atividades educacionais, no âmbito do Corpo de Monitores, em coordenação com a Gestão Pedagógica (Manual dos Colégios Cívico-Militares, 2022).

Assim, de acordo ainda com o Manual dos Colégios Cívico-Militares (2022), também se define sobre o papel dos monitores (demais militares) no espaço escolar:

Os monitores são responsáveis pelo acompanhamento do estudante em seu cotidiano, atuando na área educacional, particularmente, no desenvolvimento de atitudes e valores, em consonância com as demais áreas da instituição. Orientam as formaturas diárias, as ações dos líderes e vice-líderes das turmas e acompanham o comportamento dos estudantes. Suas atribuições estão listadas nas Diretrizes do Programa, das quais destacam-se: I – estimular o sentimento de amizade e solidariedade entre os alunos; II - atuar na área educacional, particularmente no desenvolvimento de atitudes e valores, em consonância com as demais áreas da instituição; III – atender aos responsáveis dos estudantes sempre que solicitados, tratando-os com respeito e civilidade; IV – acompanhar a frequência dos alunos na instituição; V – contribuir para a formação ética, afetiva, social e simbólica dos alunos, promovendo conversas, relatos de experiências e retirada de dúvidas sobre diferentes assuntos; VI – procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação; VII – lançar as ocorrências dos alunos no sistema de gestão escolar; VIII – participar da elaboração e da execução dos Projetos Valores e dos Momentos Cívicos da instituição; IX – contribuir com a Direção Escolar, quando solicitado, para apuração de faltas comportamentais e atitudinais; X – orientar, acompanhar e motivar os alunos a se dedicarem às atividades escolares; XI – desenvolver nos alunos o espírito de civismo, contribuindo para que os discentes entendam a importância da realização e participação dos cultos aos Símbolos Nacionais; XII – acompanhar os alunos por ocasião de representações externas, como jogos, passeios, visitas culturais etc., zelando pela segurança e pelo comportamento adequado; XIII – manter o Oficial de Gestão Educacional informado quanto às principais ocorrências das suas turmas de alunos; XIV – compartilhar com os demais monitores as experiências vivenciadas com as suas turmas para o aprimoramento da gestão educacional; XV – manter-se bem uniformizado e com boa apresentação pessoal; XVI – acompanhar a entrada e a saída dos alunos na instituição; XVII – participar das capacitações propostas pela instituição e empenhar-se no seu preparo profissional; XVIII – conduzir as formaturas diárias dentro das suas turmas e auxiliar na preparação e execução das formaturas gerais; XIX – ensinar a correta utilização dos uniformes aos alunos de acordo com as orientações previstas; XX – entoar o Hino Nacional, o Hino do Estado, o Hino do Município e o Hino à Bandeira aos alunos. Outras canções podem ser ensinadas e cantadas na instituição, depois de autorizadas pelo Diretor Escolar; XXI – orientar e acompanhar as atividades dos líderes de classe; XXII – elogiar os alunos por atitudes positivas, preocupando-se em não desmerecer os demais; XXIII – conferir a presença dos alunos após receber a apresentação das turmas pelos líderes de classe; XXIV – acompanhar as turmas durante os deslocamentos para as salas de aula e outras

atividades escolares; XXV– garantir que todos os alunos tomem conhecimento de orientações, informações e avisos.

Existem como orientações ao funcionamento dessas instituições o seu “Regimento das Escolas e Colégios Cívico-Militares”, o “Manual do aluno” e o “Manual dos Colégios Cívico-Militares – ECIM”; curiosamente, o manual do aluno foi suspenso da internet, temporariamente, no período eleitoral de 2022, sob ordem da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná.

Não pudemos deixar de apresentar esse histórico e seus elementos normativos, no mais próximo de sua integralidade, devido à complexa e íntima relação que os militares passam a ter nesses modelos de escola que se implantam em todo Estado do Paraná e que, de algum modo, refletem resultados em nosso objeto de estudo e pesquisa, que é o abuso sexual em crianças e jovens, e muito relevante é saber o que pensam também sobre o assunto.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados três tipos de instrumentos de pesquisa: 1. Questionário de identificação e concepção acerca da existência de casos de ASM; 2. Mapa Mental com termos referentes ao objeto de pesquisa e 3. Questionário adaptado de Sanderson (2005), sobre os mitos referentes ao ASM.

Os questionários foram compostos (Apêndice A) por perguntas ligadas ao aspecto pessoal do sujeito participante: seus dados (exceto nome) e conhecimentos sobre o tema ASM. Consideramos esse instrumento, numérico, que visou a obtenção da parcela quantitativa da pesquisa, devido ao preenchimento de perguntas “fechadas”. Nele também havia perguntas abertas sobre conhecimento de casos de violência e/ou abuso sexual ocorridos, tanto no colégio quanto fora dele.

O mapa mental (Apêndice B) foi composto por um quadro de palavras, vinculadas à violência e ao Abuso Sexual em Crianças. Tal exercício, em forma de mapa mental, vincula-se aos fundamentos da aprendizagem significativa, em que as associações entre palavras específicas criam um raciocínio coeso em relação a determinado assunto (Moreira, 2011).

Por fim, o segundo questionário, presente no Apêndice C, foi composto por 32 questões abertas, elaboradas com base em Sanderson (2005), as quais correspondem aos 32 mitos sobre o ASC/ASM (Sanderson, 2005). O conjunto dos discursos e do entendimento dos sujeitos participantes ajudou-nos a compreender melhor como a educação é vista dentro dessa problemática do ASM. Em todos os grupos, houve a separação entre mulheres e homens, a fim de refinar os dados e possibilitar sua discussão mais ampla; idade e tempo de atuação no colégio.

Os mapas mentais de maior relevância foram utilizados para a apresentação, não se caracterizando de menor importância, mas incorporaram um seguimento quantitativo, em que foram analisadas as repetições das palavras que o compuseram.

As questões referentes ao Apêndice C, e que correspondem aos mitos do ASC (Sanderson, 2005), são compostas de duas partes: 1. uma quantitativa, utilizada de acordo com a Escala de Likert (1932), e 2. qualitativa, em que, para cada questionamento, o participante poderia justificar ou completar sua resposta. Ambos os tipos compuseram grupos diferenciados de resultados.

Em relação à Escala de Likert, ela é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito, que está a ser avaliado, para manifestar o grau de concordância, desde o discordo totalmente (nível 1) até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11). Mede-se assim a atitude do sujeito (Cunha, 2007). O número de atitudes que uma pessoa pode ter em relação a uma determinada situação dependerá de uma variedade de estímulos aos quais é submetida (Likert, 1932), ou seja, vários fatores podem influenciar em sua resposta, por isso, é importante combinar o método de Likert com a possibilidade de justificar por escrito, essas escolhas.

A Escala de Likert teve o seu uso adaptado para essa pesquisa, em decorrência da necessidade e interesse pelo tipo de dados que se pretendia coletar, sendo, neste caso, apenas a mensuração simples da atitude dos sujeitos perante os questionamentos, visto que na Escala de Likert, são usadas comumente cinco gradações para mensuração de atitudes, e, para fins de nossa pesquisa, adaptamos apenas para três.

3.5 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como principal instrumento de análise dos dados, foi utilizada a Análise de Discurso (Orlandi, 2015) e teve como objetivo identificar os mitos sobre o Abuso Sexual em Crianças (ASC) – (Sanderson, 2005), que se confirmavam ou refutavam nas falas da comunidade cívico-militar do colégio estadual pesquisado. Segundo Orlandi (2015, p. 19), a Análise de Discurso:

Não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em funcionamento sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

A língua e os discursos possuem elementos interdependentes; porém não iguais, o que não se pode confundi-los, pois, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos

e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2015, p. 21). No caso da argumentação, é preciso destacar, ainda que se projete em forma de um discurso, há dentro dele elementos de convencimento, isto é, persuasivos e linguísticos (sintaxe e semântica) que são próprios da língua e que são passíveis de análise. Assim, Fiorin (2022, p. 75) define que

A argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário. Por isso, não há sentido na divisão que se costuma fazer entre discursos argumentativos e não argumentativos, pois na verdade, todos os discursos têm o componente argumentativo, uma vez que todos visam a persuadir.

Essa definição apresentada por Fiorin (2022) é importante, pois retrata o que significa uma argumentação para fins de convencimento de ideias, o que não necessariamente se aplica a todas as formas de discurso produzidas e exemplificadas por Orlandi (2015), que neste caso é mais geral e expõe um modelo de argumento que visa a exposição de ideias, não para fins tão específicos, mas sim para compreensões lógicas, e, para isso, precisa obedecer às determinantes linguísticas, como observa o autor (Orlandi, 2015, p. 22):

A Análise de Discurso faz outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.

Nisso, entre essas comparações e detalhamentos tão aproximados entre discurso e linguística, analisamos, com esses instrumentos fornecidos por Orlandi (2015) e Fiorin (2022), como a análise dos discursos é feita e quais os elementos contidos nele, neste caso, dos sujeitos cívico-militares do colégio estadual pesquisado.

CAPÍTULO 4

ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM) – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR

A violência e o Abuso Sexual em Menores (ASM) são problemas graves que acometem crianças e jovens, principalmente em vida escolar. Em nossa pesquisa, voltamo-nos ao público de um colégio cívico-militar, no qual realizamos o recorte de uma amostra, considerando que essa modalidade de ensino vem se ampliando, principalmente no Estado do Paraná. O interessante é compreender como os profissionais adultos da educação compreendem esse problema do ASM, e, por isso, analisar seus discursos torna-se iminente. Neste capítulo, apresentamos algumas seções, cujas categorias indicam elementos cruciais trazidos por meio da pesquisa desenvolvida, que são:

1. A presença do Abuso Sexual em Menores (ASM) no âmbito de um colégio cívico-militar, revelada nos discursos dos professores.
2. O questionamento e seus desdobramentos por meio dos elementos discursivos dos sujeitos, sobre a violência na esfera da educação;
3. Apresentamos os mapas mentais construídos pelos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de verificar como compreendem o tema ASM;
4. Apresentação das respostas dos sujeitos e sua relação com os mitos de Sanderson (2005) referentes ao ASC. Apresentação e proposição de um novo modelo de educação, pautado na subversividade do sistema vigente, das imposições opressivas, por meio de métodos de aprendizagem mais significativas (Moreira, 2011; Postman, 2002; Postman; Weingartner, 1971), conciliadoras de uma filosofia que é essencialmente prática visando a libertação dos indivíduos: uma “ética-prática”, a Filosofia da Libertação (Dussel, 1977, 2012).

4.1 ABUSO SEXUAL EM MENORES (ASM) NO AMBIENTE EDUCACIONAL CÍVICO-MILITAR

O Abuso Sexual em Menores (ASM) é um tema importante a ser tratado no contexto escolar. Nas pesquisas realizadas, é possível conhecer a realidade ligada ao ASM em escolas ditas “regulares”. Agora, nesta dissertação, os resultados apresentados são colhidos em outra modalidade dentro do espaço escolar: as escolas cívico-militares, que vêm se expandindo nos últimos anos.

O Abuso Sexual em Menores (ASM), ainda que discutido em muitas pesquisas, não é tratado com a devida relevância no âmbito educacional, em todas as modalidades e etapas

(Educação Infantil a Educação Superior). Alguns autores (Baptista *et al.*, 2008; Brino; Williams, 2003; Inoue; Ristum, 2008; Paixão, 2018; Santos, 2018) são unânimes em afirmar que o assunto é de extrema importância, precisa ser enfrentado, mas que acaba sendo delegado a outros profissionais devido aos profissionais da educação não serem suficientemente capacitados para lidarem com as situações que surgem.

A pesquisa revelou que a maioria dos professores (n-15) conheciam algum caso de Abuso Sexual em Menores ocorridos fora do ambiente do colégio, enquanto dez deles indicaram conhecer casos que ocorreram nesse espaço educacional. Do total, oito afirmaram que nunca tiveram conhecimento sobre casos. Abaixo seguem alguns fragmentos das respostas obtidas:

Sujeito 02:

7. Fora do colégio.

8. Sim, uma menina filha do estuprador e a sobrinha neta a qual ficava brincando com sua filha. Elas foram abusadas muito tempo, só foi ao conhecimento público por contarem na escola. O estuprador jogou-se embaixo de um caminhão.

Sujeito 03:

7. No colégio.

8. Na verdade, soube de casos, dentro da escola, já ouvi relatos por parte da equipe pedagógica para termos maiores atenções com alguns alunos.

De acordo com as falas dos sujeitos (S-02 e S-03), as escolas têm um importante papel na vigilância e no cuidado dos menores que ficam sob seus cuidados. Muitos alunos vêm na personalidade do professor, uma oportunidade de romper o silêncio sobre os dramas que passam decorrentes do ASM, e, cabe aos profissionais da educação realizarem as denúncias, conforme orienta o ECA (1990). A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos (Inoue; Ristum, 2008). A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries.

Sujeito 05:

7. No colégio

8. Caso do professor que passou a mão na aluna. A aluna abusada pelo tio e pelo primo.

Sujeito 09:

7. Fora do colégio e no colégio

8. Fato comprovado, há pouco tempo professor assediou alunas. Também padrasto abusou em adolescente, mãe contra própria filha.

Sujeito 12:

7. Fora do colégio

8. Abuso por parte de familiares (pais, padrasto, avô, tios...) a alunos (sic).

O filósofo inglês Russell (2014) afirma que é preciso tomar cuidado com algumas generalizações, em oposição, neste caso, inclusive aos freudianos, pois “a afeição entre marido e mulher é uma coisa, a dos pais pelos filhos é outra coisa e a dos filhos pelos pais, outra ainda” (Russell, 2014, p. 162). Observamos esses elementos nos discursos dos sujeitos destacados (S-05, S-09, S-12), no entanto, nos dias de hoje, todo cuidado pode ser pouco, é de responsabilidade de todos que cercam as crianças, a obrigação de garantir a sua proteção, de modo a construir uma rede de proteção (Sanderson, 2005).

Sujeito 13:

7. Fora do colégio

8. A menina de 7 anos de idade foi abusada pelo primo de 18 anos quando os pais não estavam presentes, ou seja, a criança ficava alguns minutos sem a presença de um responsável (sic).

Sujeito 14:

7. Fora do colégio

8. Algumas namoradas disseram que houve quando eram adolescentes. Pedagogas comentaram no passado que ocorrem nesta instituição, sendo os pais os responsáveis.

Sujeito 15:

7. Fora do colégio

8. Trabalhei no conselho tutelar, todos os casos são sigilosos.

Os números de casos de abuso sexual são maiores do que parecem e, em sua maioria, são subnotificados. A verdadeira incidência dos crimes sexuais é desconhecida, devendo ser um dos delitos de maior subnotificação e sub-registro (Brino; Williams, 2003). Nos discursos dos sujeitos (S-13, S-14, S-15), há a notificação dos casos, porém meio vagos, ainda que se tenha tomado conhecimento dos mesmos, não foi manifestado nenhum indício de resultado, isto é, de ação proativa dos sujeitos, segundo Pereira (2019), Tavares (2019) e Ventura (2019), o despreparo dos profissionais da educação é algo comum e geral, em muitas regiões do Brasil.

Sujeito 16:

7. Fora do colégio

8. Pai abusava da filha mais velha e quando essa se negava, ele amedrontava-a dizendo que pegaria a irmã mais nova, que na época tinha 3 anos. Levei o caso a pedagoga, e no momento, ouvi: “cale a tua boca, você não sabe de nada”.

Sujeito 18:

7. Fora do colégio

8. Quando um estudante do 6º ano teve tocada suas partes íntimas por um professor, que depois afastado e perdeu as aulas (outro colégio). E outro caso foi do ano passado aqui, sendo o professor também afastado, por tocar em uma aluna do 8º ano.

O dado revelado pelos discursos dos sujeitos (S-16 e S-18) mostra que, independentemente se o sujeito conhece casos de abusos que ocorreram com menores, dentro ou fora do colégio, é obrigação de todos que se denunciem às autoridades competentes, conforme orienta o ECA (Brasil, 1990). É possível observar de imediato, que em nenhum momento, em nenhum dos sujeitos, houve quem afirmou que tentou denunciar, com exceção do sujeito (S-16), que afirma: “Levei o caso a pedagoga, e no momento, ouvi: ‘cale a tua boca, você não sabe de nada’.”, o que torna ainda mais grave a situação envolvendo o caso de ASM, pois, além do menor estar sendo abusado(a) sexualmente, está sendo abandonado(a) por aqueles que poderiam fazer algo por ele, e, no entanto, não o fazem. Tal atitude além de ser abominável, é também criminosa, pois o próprio ECA (1990) afirma isso, assim como Brino e Williams (2003, p. 2), que pontuam:

É preciso conhecer os direitos da criança, pois uma consciência clara destes corresponde a uma maior sensibilidade para reconhecer os casos de abuso. Mas apenas conhecer não basta, é preciso saber denunciar, lidar com a criança que foi abusada, dando-lhe suporte e apoio e encaminhá-la para tratamentos especializados.

Quando os próprios professores, agentes da educação, são os abusadores, temos também um agravante, pois que a esfera educacional é a salvaguarda dos menores (Freire, 2016; Paixão, 2020). O despreparo não é apenas para resolver os casos de abuso sexual, mas também para preveni-los.

Sujeito 19:

7. No colégio

8. Um menino do 7º ano que foi abusado em outro colégio e pediu transferência para este colégio. Uma menina do 9º ano que foi abusada pelo padrasto e teve um filho dele, entre outros casos.

Sujeito 22:

7. Fora do colégio e no colégio

8. Na família, uma filha de uma prima assediada e molestada pelo padrasto, o que ocasionou problemas de saúde mental por um tempo. Na escola, caso de assédio por parte de professor (falas, mensagens no celular, etc.) de alunas.

Sujeito 24:

7. Fora do colégio

8. Aluna sofria abuso do padrasto, foi acionado órgãos competentes, mãe ficou brava com a filha por culpa dela ela perdeu o marido.

Sujeito 28:

7. Fora do colégio e no colégio

8. Na comunidade já ouvi vários relatos de criança sendo aliciada por tios, irmãos, avós e até mesmo pai.

Nos discursos de (S-19, S-22, S-24 e S-28), verificamos casos de abuso por parte de familiares, nestes casos, padrastos, principalmente, gerando uma desestrutura familiar. Mas há, também, relatos de abusos sofridos nas escolas, tendo como abusadores, professores lamentavelmente. Isso vai na contramão do que estabelece o ECA (1990), principalmente por

parte dos professores e contra o que se recomenda em relação ao combate ao Abuso Sexual em Crianças (Sanderson, 2005), desconstruindo e impossibilitando a atuação da rede protetiva em torno dos menores. Esses relatos são importantes para demonstrar quão urgente é a necessidade de mudanças, não nas normas e orientações, mas nas práticas que assegurem os direitos dos menores.

Do total (n=29) de sujeitos pesquisados, dois deles indicaram ter sofrido abuso sexual quando menores, um com cinco e outro com dez anos de idade.

Sujeito 05:

Sim, com 5 anos

Sujeito 11:

Sim, com 10 ou 11 anos

O medo é um sintoma comum em quem é vítima do abuso sexual (Santos, 2011). Mesmo após anos, os traumas podem permanecer em vítimas, e, mesmo assim, estas podem deixar de se expor. No caso dos sujeitos (S-05 e S-11), em seus discursos, revelaram que foram vítimas no passado, mesmo que sem detalhes do caso. O trauma emocional não é definido apenas por experiências dolorosas e assustadoras, mas também pelo impacto dessas experiências e seus efeitos a longo prazo (Sieff, 2019), alguns conseguem superar, outros não, a questão é o apoio.

Sobre a contribuição da educação no enfrentamento do Abuso Sexual Infantil, e esta pergunta pode parecer tendenciosa em sua resposta, em princípio, pois todos concordariam que a educação é útil, mas ao fazê-la, sabemos que todos concordam com isso, estreitando as dimensões e confrontando com os discursos específicos sobre ASC, que virão na sequência. Neste questionamento, todos marcaram que concordam com a contribuição da educação no enfrentamento do abuso infantil, isto é, 29 afirmações positivas. Os resultados vão ao encontro ao que se apresenta nos resultados de Felizmino (2020), Paixão (2020) e Tavares (2019), pois todos concordam que a educação contribui para o combate à violência e ao abuso sexual, porém, também, é unânime o resultado, pois, em termos práticos, sentem-se de alguma forma despreparados para lidarem com os casos imediatos que surgem, indicando a necessidade de maiores capacitações.

No levantamento feito por Santos *et al.* (2018), sobre a violência sofrida por menores em escolas, no período de 2010 a 2014, também foi evidenciado, como um dos resultados, e

em comparação com os discursos dos nossos sujeitos, que falta a capacitação ágil e imediata para lidar com casos de violência e abuso nos espaços escolares.

Sobre a importância da educação no tratamento de vítimas de abuso sexual e até no processo de libertação dos seus traumas, podendo nossos sujeitos de pesquisa concordarem, discordarem ou concordarem parcialmente, foram marcadas 16 afirmações para concordo e 13 para concordo parcialmente.

E temos, para os que concordam, as seguintes justificativas:

Sujeito 02:

Nas escolas deveriam ter profissionais voltados para atender esses e outros casos, psicólogos, psicopedagogos, etc.

Sujeito 04:

Na prevenção, orientação e escuta dos relatos.

Sujeito 05:

Processo de liberação da culpa, que, geralmente é imposto pelos homens.

Sujeito 06:

Quando o indivíduo compreende seus direitos, seu papel na sociedade e, claro, que é um ser humano e, portanto, merece respeito, tudo se transforma.

Sujeito 10:

Porque na escola há um tratamento melhor do que na família, há acolhimento, respeito que muitos não encontram em casa.

Sujeito 12:

Com certeza, pois o auxílio através da informação ou apoio, na maioria das vezes acolhe as vítimas.

Sujeito 13:

Quando identificamos uma criança que sofreu abuso podemos conscientizar os responsáveis da necessidade de um tratamento com profissional especializado na área.

Sujeito 14:

Algo precisa ser feito sim, principalmente acolhimento.

Sujeito 15:

Certamente, com educação e acompanhamento especializado pode auxiliar na libertação dos traumas.

Sujeito 17:

Pode auxiliar a vítima reconhecer-se como vítima e não se culpar pelo ocorrido.

Sujeito 18:

Através do diálogo, conversas a vítima pode começar a se libertar dos traumas, sempre, claro, com o acompanhamento dos profissionais, não só dos professores e pedagogos.

Sujeito 28:

É sempre tratado em sala de aula sobre esse tema e como proceder em caso de alguma criança sofrer ou sofreu abuso.

Todos esses discursos afirmativos em prol de uma educação em favor daqueles que foram ou estão em risco do abuso sexual também se evidenciam nas pesquisas de Batista *et al.* (2008); Brino; Williams (2003); Inoue; Ristum (2008); Pereira (2019); Tavares (2019) e Ventura (2019); pois apontam algo singular quanto à presença do abuso sexual no espaço escolar, mas há possível reação desse mesmo espaço no seu enfrentamento, com esforço coletivo, assim afirmam Santos *et al.* (2018, p. 2):

O interesse em identificar a violência – inclusive o abuso sexual – no contexto escolar é crescente, não somente por suas implicações no processo de integração de crianças e adolescentes à sociedade, mas também pela relação que apresenta com o fracasso de objetivos mais amplos da escola, como educar, ensinar e aprender.

Além disso, há superação dos traumas e possível libertação, posto que por meio da educação se pode adquirir. Sieff (2019, p. 38) aponta que “para alcançar a cura, é necessário ultrapassar o protetor/opressor, trabalhar o trauma e reconectar-se ao potencial perdido”. Com a educação e toda a rede de profissionais engajada para isso, os alunos podem retomar uma vida saudável novamente, ou, preventivamente, tranquila. Sezyshta (2014) se referindo à Filosofia da Libertação de Dussel (1977) e à Ética da Libertação (2012), nela implícita, indica que os caminhos para este fim são que “o princípio libertação obriga a todos, embora só assumam esta responsabilidade os que participam da comunidade crítica das vítimas, a operar

essa transformação, libertando a vítima e construindo novo sistema ético” (Sezyshta, 2014, p. 85).

Dos sujeitos que concordam parcialmente com a educação ajudando no processo de tratamento e libertação de traumas, têm-se as seguintes justificativas:

Sujeito 01:

É preciso acompanhamento profissional/psicologia para libertação dos traumas.

Sujeito 03:

Percebo que a escola até tem alguma possibilidade em encaminhar, mas, pelo fato da própria dificuldade em saber se realmente aconteceu algo, ou peitar os enfrentamentos que virão, acaba acionando o conselho tutelar sem maiores envolvimento.

Sujeito 08:

Acredito que não seja do escopo da escola lidar com isso e sim um profissional.

Sujeito 09:

Educação no âmbito escolar, só se tiver profissional habilitado para tal.

Sujeito 11:

Além da educação, deve-se ter acompanhamento psicológico.

Sujeito 16:

Não somente a educação, mas o acolhimento da família e o tratamento adequado.

Sujeito 19:

Acho que precisa de um tratamento psicológico.

Sujeito 22:

A educação pode contribuir, mas há, em muitos casos a necessidade de intervenção psicológica, médica, assistência social, etc.

Sujeito 23:

Na escola o critério segue a partir de encaminhamentos a profissionais capacitados, fora isso é complicado.

Sujeito 24:

A escola que possui um profissional que a criança possa recorrer e conversar sobre o assunto. Infelizmente na rede pública esse profissional é algo informal. Outros tentam, mas...

Sujeito 29:

A educação pode ajudar em aspectos a identificar o problema e ajudar no tratamento, mas para libertação dos traumas necessita de cuidados mais objetivos.

Ainda que se considere a possibilidade de um atendimento de casos e de vítimas, no espaço escolar, alguns dos sujeitos da pesquisa consideram isso com ressalvas, delegando esses casos para outros profissionais, ditos “*mais capacitados*” ou que, assim como S-08 se referiu enfaticamente, “*não é escopo da escola lidar com isso*”. O que podemos afirmar é que, em nenhuma das pesquisas de nosso referencial teórico, ou da revisão de literatura, houve quem se omitiu do papel da escola em atender casos de violência ou abuso sexual. Mas é exatamente sobre esses discursos, que Caetano (2019, p. 118) se refere:

A difícil compreensão sobre sexualidade e a (des)informação das docentes no tratamento sobre o assunto. Não entender sexualidade como parte do desenvolvimento humano é contribuir para que o abuso sexual infantil se perpetue e o assunto continue silenciado: um tabu.

Também, assim como a maioria dos sujeitos cívico-militares da pesquisa que admitem a importância da educação, bem como do espaço escolar no enfrentamento do Abuso Sexual de Menores, mas com a participação de outros profissionais “*mais capacitados*” que os professores – para além da habilidade metodológica do ensinar e aprender; a esse respeito, é interessante observar o que nos diz Tavares (2019, p. 80):

Os professores mostraram que reconhecem o abuso sexual como sendo um crime e extremamente prejudicial à criança, mas não se colocam como atores ativos desse processo, delegando sempre a responsabilidade à família ou aos órgãos jurídicos de proteção.

Claro que devemos contar com os órgãos de proteção, pois assim orienta e recomenda o ECA (1990), e, da mesma forma, desde o início falamos que também Sanderson (2005), pois uma rede de apoio em torno dos menores é construída entre todos, profissionais e entidades oficiais. O que não pode ocorrer é omissão de um desses componentes, pois, se isso ocorrer, toda cadeia construtiva em torno dos jovens fica comprometida e dá margem para aliciadores, abusadores e o risco de casos de violência e abuso sexual surgirem, ou seja, os menores ficam

expostos. A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos (Inoue; Ristum, 2008). A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, em todos os âmbitos da educação. É importante frisar que, quanto menor a idade, mais riscos existem.

4.2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO COMO LUGAR DA VIOLÊNCIA OU DA NÃO VIOLÊNCIA?

Existem muitos tipos de violência, e, anteriormente, buscamos contextualizar esse universo, para situar o abuso sexual dentro dele, como um dos vários casos em que a violência sexual pode se manifestar (Inoue; Ristum, 2008; Marra, 2016; Sanderson, 2005).

Quando, em nossos questionamentos, perguntamos aos entrevistados sobre o que pensam a respeito do abuso sexual, já estamos falando, implicitamente, no mínimo em algum tipo de violência ligada ao abuso sexual, que geralmente se dá por violência sexual (Inoue; Ristum, 2008).

Segundo Inoue e Ristum (2008, p. 15), em sua pesquisa, “o enfrentamento da violência exige a efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, justiça e educação, bem como o envolvimento da sociedade civil organizada”. De modo semelhante, e, como situamos acima, Sanderson (2005) também se refere dessa forma, como a rede integrada que combate à violência, sendo uma dessas, a violência sexual.

No capítulo 2, dois filósofos da Escola de Frankfurt tomam com grande importância a violência não apenas no exterior humano, mas buscam compreender suas razões internas, são eles: Adorno (1995) e Arendt (2007, 2019). Dentro dessa esfera da violência, Adorno (1995) usa o conceito de *barbárie*, afirmando que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (Adorno, 1995, p. 156). Enquanto isso, Arendt (2007, p. 17) diz que “os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”. Logo, é preciso muita cautela ao se educar os jovens, e no que se vai ensinar a eles.

“O conceito de violência apresenta dimensões fundamentalmente negativas quando nega os valores presentes na cultura e atenta contra a vida. Constitui uma ameaça de negação da existência física ou simbólica do sujeito, dos grupos e da comunidade” (Marra, 2016, p. 21). De modo semelhante, aqui, na presente investigação, os dados coletados, por meio dos

discursos dos cívico-militares, demonstraram muitos casos de violência e abuso do tipo sexual. Mas, se formos considerar apenas o conceito “*violência*” no espaço educacional, isso por si só já se tornaria muito amplo. Para fins de esclarecimento, a educação, bem como o ensino não têm, em local ou tempo algum, a finalidade de promover violência, medo ou barbárie, pelo contrário, devem prevenir e assegurar os direitos fundamentais daqueles que estão em processo de formação (Brasil, 1990).

Segundo Russell (2014, p. 45):

Crianças e jovens sentem instintivamente a diferença entre aqueles que lhes querem bem e aqueles que os consideram simplesmente matéria-prima para algum plano. Nem o caráter nem a inteligência irão se desenvolver com qualidade e liberdade quando o professor não tem amor; e, nesse caso, o amor consiste essencialmente em *sentir* a criança como um fim em si.

Diante do que coloca o filósofo inglês, é preciso ver na criança, isto é, em todos os menores, a razão de todo o processo e esforço educativo. Todo o trabalho dos docentes tem por razão e finalidade, instância última, o desenvolvimento dos jovens. Resguardá-los, é garantir o amanhã. E, nesse sentido, a responsabilidade pelo *Outro* é anterior à liberdade do Eu. O processo de conhecimento deve, então, estar condicionado à responsabilidade pelo *Outro*, o que significa dizer que conhecer não é apenas constatar, mas sobretudo responder ao *Outro* enquanto acolhimento e não redução (Meirelles, 2005, p. 37). Segundo a Filosofia da Libertação de Dussel (1977), espera-se não apenas uma sociedade mais justa, através da alteridade do *Outro*, mas também mais ética (2012) em suas relações, e, isso só poderá ocorrer através da educação, do ensino.

4.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS SOBRE O ASM – MAPA MENTAL

Dos 29 participantes da pesquisa, 13 não fizeram a construção do mapa mental; 16 não construíram completamente atendendo a proposta e explicação, mas escreveram a respeito do assunto. Desses, apenas oito escreveram o que pensam sobre o ASM, sem selecionar as palavras contidas no quadro disponibilizadas no instrumento que lhes foi entregue. Outros oito participantes selecionaram as palavras do quadro disponibilizado, construindo o mapa mental ou texto, tal como pode ser evidenciado na Tabela 2. Alguns participantes reclamaram da necessidade de se fazer o mapa conceitual, devido ao trabalho que isso daria a eles, deixando-o em branco.

Tabela 2 – Construção do mapa mental: Distribuição do número de respostas de acordo com a participação no questionário, referente à construção do mapa mental

Não elaboraram	Elaboraram parcialmente	
13	16	
	Não selecionaram as palavras, mas escreveram algo	Selecionaram as palavras no quadro e escreveram algo
	8	8

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Dentre o grupo daqueles que escreveram o texto do mapa mental, fazendo associação entre as palavras, assinalando no quadro ou não, temos as palavras que mais se destacaram, devido à sua repetição. Essa organização, mostra o índice de repetição das palavras disponíveis, e que foram utilizadas na construção dos mapas mentais. Quanto maior a repetição ou uso da palavra, maior é seu grau de importância dentro do contexto do Abuso Sexual em Menores, no espaço escolar (para a pesquisa); e para os sujeitos que estão construindo os mapas mentais, numerar as palavras dá a demonstração (por eles mesmos) do quão importante (dentro daquela associação lógica) cada termo vai ocupando. Pensando em sua definição, o mapa mental é isso, uma demonstração de conectividades entre termos e significados com relação ao contexto proposto, neste caso, o Abuso Sexual em Menores/Crianças (ASM/ASC) – Sanderson (2005).

Podemos observar que a palavra “escola” ocupa uma posição de centralidade, sendo a primeira a ser elencada, servindo como conectora na estrutura do mapa mental. Isso tem um significado muito importante: traduz que o espaço escolar é um local onde se concentra os demais fatores que também estão envolvidos com o ASC (Sanderson, 2005), além de também indicar que é ali onde acontece – segundo seus conhecimentos (assim se justifica a razão pela qual perguntamos previamente se eles conheciam casos de abuso (Inoue; Ristum, 2008); se foram vítimas de abuso; qual a função que ocupam no colégio) e de outros elementos que igualmente são importantes e se interligam com a escola, neste caso, se sobressaíram os termos “violência” – segundo maior termo em repetição nos instrumentos de pesquisa recebidos – sendo na sequência, os termos “abuso”, “criança”, “família”, “medo”, “pais”, os mais evocados dentre os pesquisados.

Em todas as pesquisas (Brino; Williams, 2003; Felizmino, 2020; Inoue; Ristum, 2008; Lima, 2019; Paixão, 2020; Sanderson, 2005) que associam a escola ao abuso sexual, os mesmos termos aparecem periféricos e de alguma forma estão o tempo todo circulantes em torno dos menores abusados e vítimas desse tipo de violência. Segundo Lima (2019, p. 83),

Durante o momento formativo em que a escola deveria trabalhar primordialmente, atentou que não há necessidade de um caso de violência sexual acontecer para que haja uma intervenção dos sujeitos da escola, mas sim que a escola deveria trabalhar na diminuição das situações de riscos que podem potencializar o acontecimento de casos de violência sexual. E os riscos detectados pelos professores foram os seguintes: negligência; violência física; ambiente familiar perigoso; necessidades financeiras.

Tanto o termo central “escola” quanto os termos secundários, ligados ao primeiro, são muito importantes pois demonstram a significância que esses entes possuem dentro da dimensão conceitual do ASC (Sanderson, 2005), isto é, a percepção que os professores fazem, sua leitura do assunto mediante as relações que se estabelecem com o espaço escolar tem, mesmo que para um mínimo, compreensões e percepções em comum. A palavra “escola” apresentou 12 evocações nos instrumentos de pesquisa recebidos; já a palavra “violência” apresentou oito repetições; assim como as palavras “abuso”, “criança”, “família”, “medo” e “pais” apresentaram sete repetições. A identificação de casos de ASI (Felizmino, 2020) torna-se difícil, em decorrência do verdadeiro pacto de silêncio que envolve agressor, vítima, familiares, comunidade e, às vezes, até mesmo profissionais (Freire, 2016).

Algumas palavras com seis repetições recebidas dos participantes ocuparam posição de segunda maior importância na construção do raciocínio do mapa mental, como demonstrado no Mapa Mental 1, são elas: “vítima”, “Acolhimento”, “educação” e “denúncia”. “Proteção” e “justiça” são termos com cinco repetições, enquanto as palavras “constrangimento”, “culpa”, “conversar” e “meninas” aparecem com 4 menções.

De acordo com esses termos evocados (repetições), Freire (2016, p. 45) indica alguns traumas que surgem devido à violência e ao abuso sexual, exatamente correspondentes ao que indicaram os sujeitos na construção dos mapas mentais:

Os traumas causados pelo abuso podem conduzir à depressão, ansiedade, descontrole, fobias, anorexia, problemas digestivos, dificuldades nos estudos, problemas de concentração, pesadelos, distúrbios do sono, isolamento social, entre outros sintomas. Como consequências psicológicas, a criança pode sentir culpa por não ter denunciado antes o abuso; sentir medo de sofrer algum tipo de represália.

Mas esses não são os únicos sintomas, em casos em que o abusador também representa a figura do pai ou da mãe, que são, na concepção da criança, pessoas que merecem o seu amor e obediência (Freire, 2016), a vítima também poderá apresentar sequelas psicológicas.

E com menores índices repetidos nos instrumentos coletados, as palavras com apenas duas repetições: “perseguição” (2), “intimidação” (2), “doença” (2), “machismo” (2), “sexo” (2) e “lei” (2) são apresentadas. E com apenas uma menção, os termos: “punição” (1), “solução”

(1), “inocente” (1), “vigilância” (1), “homossexualidade” (1), “aceitação” (1), “liberdade” (1), “gênero” (1), “silêncio” (1) e “imoral” (1), são os últimos de uma baixa frequência utilizada. Os termos, tanto com frequência de 1 e 2, são importantes na estrutura total apresentada à pesquisa, pois foram pensados e utilizados em um discurso dos professores. Essas palavras, sem dúvida possuem uma validade muito significativa para nossa pesquisa, pois, estando ligadas ao ASM, demonstram um trauma grave de **opressão e sofrimento**, que descreve como os professores percebem e se sensibilizam com o que ocorre no espaço da escola.

O adestramento dos corpos e a sexualidade ligada a algo “sujo” e “imoral” ainda se perpetuam, e a insciência das docentes em relação ao assunto também (Caetano, 2019). A abordagem da sexualidade deu lugar às aulas de Educação Sexual com uma visão biológica e médica descontextualizada da vida das/os estudantes e sua integralidade (Louro, 2018). O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos por todos os sujeitos.

Para Fiorin (2022), as palavras elencadas e utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, sozinhas, denotam apenas uma ligeira importância que sua compreensão a respeito do tema realiza na seleção. Mas o mais importante que consideramos é a conexão que fazem entre uma palavra e outra (Orlandi, 2015). Mesmo existindo termos que expressam tanto situação de pessimismo (medo, abuso, violência, vítima, culpa...), também temos misturado, no rol de seleção, palavras que expressam condições de superação (acolhimento, proteção, justiça, direitos, ajuda, solução etc.), e, mesmo assim percebemos, pela utilização das palavras e do uso que se faz delas na construção dos mapas mentais ou textos explicativos (Moreira, 2011; Godoy, 2016), que há uma tendência maior em uma visão predominante sobre o problema em si do ASC⁵ enquanto fato, do que suas possíveis soluções ou uma visão benigna oriunda do fato em si do ASC. Isto é, focam-se no problema, mas não exatamente, ou completamente, na saída do problema. Mas também essa demonstração não se aplica para todos os participantes, pois trouxemos os termos do Mapa Mental, conforme Tabela 3, para demonstrar que as palavras e o argumento referente a elas demonstram uma inclinação mais favorável para o combate ao ASC, apresentando encaminhamentos possíveis para esse fim.

⁵ Nesta seção 4.3, a sigla ASC, para Abuso Sexual em Crianças, precisa ser assim mencionada, pois, esse instrumento de coleta de dados foi construído com base nos mitos de Sanderson (2005), autora que utiliza a sigla ASC em sua bibliografia e perfaz em todos os 32 mitos que foram utilizados nesta pesquisa. Porém decidimos adaptar, como forma mais adequada, de modo a atender de forma mais ampla as vítimas em questão, a sigla ASM, para Abuso Sexual em Menores, atendendo inclusive o ECA (Brasil, 1990).

Tabela 3 – Construção do mapa mental (Apêndice B) – Palavras que se destacaram por repetição de uso

Relação quantidade/palavra – termos utilizados na construção do mapa mental			
12 Escola	5 Justiça	3 Escuta ativa	1 Punição
8 Violência	5 Proteção	3 Abusadores	1 Homossexualidade
7 Abuso	4 Culpa	3 Ajuda	1 Silêncio
7 Criança	4 Conversar	3 Direção escolar	1 Solução
7 Família	4 Constrangimento	3 Traumas	1 Aceitação
7 Medo	4 Meninas	2 Perseguição	1 Imoral
7 Pais	3 Meninos	2 Sexo	1 Inocente
6 Vítima	3 Equipe pedagógica	2 Doença	1 Liberdade
6 Denúncia	3 Direitos	2 Lei	1 Vigilância
6 Acolhimento	3 Adulto	2 Machismo	1 Gênero
6 Educação	3 Sofrimento	2 Intimidação	

Fonte: O autor (2022).

Dos 13 questionários em que foi desenvolvido um texto escrito na construção do mapa mental, apenas em três foi realizado antes um pequeno esquema associativo entre as palavras, para posteriormente discorrer o texto. Já os demais participantes, em número de 10, assinalando ou não as palavras no quadro disponível, partiram diretamente para a escrita do texto, utilizando, sim, as palavras elencadas anteriormente no quadro. Podemos perceber, de modo direto, que a palavra escola (mais uma vez) é a que se sobressai diante das demais, caracterizando-se como o espaço que atrela, liga, todos os demais fatores, ou palavras, que vêm na sequência; isto é, é na escola onde as coisas acontecem, logo, surgem os demais termos, que à escola se ligam. Alguns professores contribuíram fazendo observações de como, às vezes, as relações de violência estão naturalizadas (Lima, 2019).

Os mapas mentais elaborados, conforme a orientação dada no Apêndice B, dentre os instrumentos de coleta distribuídos e que retornaram, estão abaixo, demonstrando como se deu a relação entre as palavras disponibilizadas para a construção do mapa mental e que são relacionadas com o ASC. Na Figura 1, podemos observar claramente a palavra “escola” sendo bem destacada das demais, porém, apesar da conexão esquemática entre os termos, as demais palavras estão numeradas, o que supõe grau de importância e ordem de relevância entre as palavras selecionadas pelo sujeito.

Tanto o mapa construído quanto o texto explicativo do mapa retratam um argumento do participante com ênfase em uma forma possível de se enfrentar o problema do abuso sexual no ambiente escolar. O sujeito indica que a escola, por meio da educação, tem o papel de orientar os alunos, além de acolhê-los por meio da conversa que pode desenvolver e, nisso, criar

um entorno aos alunos de prevenção, protegendo-os de eventuais violências que o ASC pode colocá-los em risco (Sanderson, 2005). Ainda que façamos a distinção entre o que é abuso e o que é violência, o sujeito 06 deixa indicado a relação entre abuso e violência sexual. Também em pesquisas escolares como de Brino e Williams (2003). Os abusos geralmente aplicam algumas das formas de violência que tratamos anteriormente, e o professor que participou na construção do mapa mental 1 demonstra saber dessa relação, tal como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Mapa mental 1



Fonte: Produzido pelo Sujeito 06.

Nota: A escola deve ser a base, realmente, da Educação dos estudantes, de modo a orientá-los, de maneira justa e equitativa, acolhendo-os por meio da conversa, de modo a protegê-los, caso o docente se depare com situações de abuso/ violência sexual, encaminhando os casos para órgão competente. Dessa maneira, a vítima poderá, por meio da lei que a assiste, exercer seu direito.

Oliveira (2019, p. 55) explica que “a injustiça acontece, não contra a regulamentação legal, mas quando se comete uma violação da alteridade humana, ou seja, ao provocar o sofrimento injusto do inocente”. Por isso, é importante fazer valer, como demonstra o Mapa Mental 1, as leis, garantindo os direitos e assegurando a proteção dos menores. Assim, a justiça, no terreno da escola, vai ser promovida.

Neste mapa mental, a palavra “Escola” é o termo conector, ou palavra principal, contudo, estão elencadas as palavras na seguinte ordem de numeração: 1. Educação; 2. Justiça; 3. Acolhimento; 4. Conversar; 5. Proteção; 6. Lei; 7. Direito. A palavra “Escola” conecta o termo 2 com o 3 (Justiça com Acolhimento). De acordo com o mapa mental, Figura 2, apresentado e a descrição do mesmo:

Figura 2 – Mapa mental 2



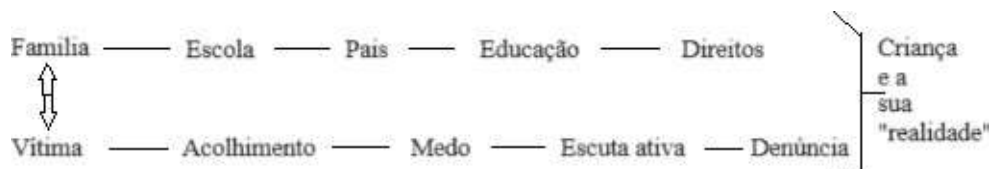
Fonte: Produzido pelo Sujeito 04.

Nota: A escola deve estabelecer um espaço/momento para ajudar, escutando esses relatos e encaminhando para as autoridades/justiça.

No mapa mental 2, as palavras selecionadas no quadro foram: 1. Escola; 2. Ajuda; 3. Escuta ativa; 4. Justiça. Não há, na disposição construída, uma relação múltipla entre os termos, mas há uma relação linear entre eles, partindo da palavra “Escola”. Levando em consideração que os primeiros termos são os mais importantes, a palavra “Escola” tem aparecido em quase todos os mapas mentais analisados como termo inicial e utilizado para conectar as palavras subsequentes.

Acolher e escutar os jovens é uma atitude fundamental no combate do ASC/ASM (Sanderson, 2005). É importante que o educador perceba que, em muitos momentos, na vida destas crianças e adolescentes, o professor pode ser a única figura capaz de protegê-las de alguma forma, mesmo que seja por meio de denúncia anônima (Inoue; Ristum, 2008).

Figura 3 – Mapa mental 3



Fonte: Produzido pelo Sujeito 18.

Nota: Partindo das diferentes realidades, infelizmente muitas crianças sofrem: desde palavras, gestos e até com os atos praticados, na escola e na própria família, pessoas conhecidas da criança, por isso a relação de contraponto da 1ª linha com a 2ª linha.

Neste mapa mental, Figura 3, foram elencados dois segmentos de palavras, o primeiro se iniciando pela palavra “família”, seguindo-se para a palavra “escola”, demonstrando importância maior nessa relação do que nas palavras seguintes. No segundo grupo de palavras selecionadas, a primeira escolhida foi a palavra “vítima”, subseguida pela palavra “acolhimento”, o que nos dá a entender sobre a importância de haver esse processo de acolhimento em relação às vítimas. Também, as duas relações de palavras são comparadas entre

si, com intenção de representarem a diversidade na realidade das crianças, como justifica o participante.

É importante atentar para o que, fruto de pesquisas, Inoue e Ristum (2008, p. 20) apontam:

Não se trata de delegar a responsabilidade pela transformação da sociedade à Educação, ou de acreditar que os problemas econômicos e sociais serão resolvidos por um ensino qualificado, mas trata-se do reconhecimento do papel fundamental da escola neste processo. Às vítimas de violência doméstica, a escola pode oferecer outros modelos de solução do problema e enfrentamento, promovendo grupos de discussão sobre o ECA, desmistificando crenças sobre práticas educativas prejudiciais, violentas e abusivas, e promovendo oportunidades que desenvolvam o relacionamento com o grupo e com as diferenças.

Tais evidências coadunam-se ao discurso do S-16, ou seja, é melhor sempre trabalharmos pelas ações preventivas à violência e ao abuso sexual. Pois para tratar as consequências, sempre será mais difícil e elas estarão presentes tanto no ambiente escolar quanto familiar, social e privado (Sanderson, 2005).

Mapa mental 4

(Sujeito 16)

*Muitas vezes, a pessoa que sofre algum tipo de abuso e ou **violência sexual** não se expõe por medo de passar vergonha, bem como, **medo** de ser **perseguida**, visto que em muitos casos a **justiça** se mostra, realmente cega para **punir** os reais **culpados** e intimida mais ainda quem sofreu esse tipo de abuso (Sujeito 16).*

Se há consequências para as denúncias, piores consequências não de existir para o silêncio. O modo como a sociedade lida com abusadores sexuais e suas vítimas também é de importância crucial. Questões de tratamento e reabilitação precisam ser abordadas de maneira apropriada e financiadas adequadamente para garantir a segurança das crianças (Sanderson, 2005). Para começar uma vida nova, segundo Dussel (2012, p. 415) e a ética da libertação “a consensualidade crítica das vítimas promove o desenvolvimento da vida humana. Trata-se, então, de um novo critério de validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora”.

Como foi organizado na Tabela 2, o modelo de resposta exemplificado pelo sujeito 16 foi a mais diversificada e numerosa dentre os instrumentos de coleta que retornaram e que responderam ao Apêndice 2 – Construção de mapa mental, sendo predominante a forma de confecção por texto discursivo e não exatamente atendendo a proposta, descrita e orientada no início do apêndice, para a construção de um mapa pelo ordenamento das palavras elencadas.

Para facilitar a análise, destacamos as palavras utilizadas e que se colocavam dispostas no quadro do Apêndice B para escolha do participante, e que foram utilizadas na construção de seu texto.

Mapa mental 5

(Sujeito 23)

*Toda e qualquer forma de **violência** pode causar no indivíduo, de qualquer faixa etária, **traumas** ou sequelas que poderão durar na sua vida toda. Portanto, é preciso existir formas preventivas por meio de “vozes” que dialoguem sobre o assunto, desde o espaço familiar até outros espaços sociais, como escolas e igrejas. Visto que o silêncio hoje pode gerar um ser humano problemático, porque de vítima “ele” pode virar “abusador” (Sujeito 23).*

Segundo Sieff (2019, p. 25), algumas vezes, a dor e o medo são resultado de violência física ou sexual, outras são a resposta por ser uma criança indesejada, órfã ou por ser repetidamente subestimado, negado e humilhado. Falar sobre o ASC, elimina o segredo e o silêncio que o ocultam, garantindo que não permaneça escondido. Não falar sobre o ASC, favorece aos propósitos do abusador sexual, que precisa silenciar a criança para evitar ser exposto (Sanderson, 2005).

4.4 OS MITOS DO ASM/ASC (2005) REVELADOS NO AMBIENTE ESCOLAR CÍVICO-MILITAR

Seguindo os preceitos da Escala de Likert (1932), muito utilizada em levantamentos estatísticos, o questionário de entrevistas foi construído transformando os mitos de Sanderson (2005) sobre o ASC em perguntas, para que os professores respondentes pudessem ter a liberdade de interpretação e resposta, como propõe a dinâmica dos mitos e suas respectivas “desmitificações” por Sanderson (2005) e que constam no Quadro 1.

Pudemos perceber que houve uma predominância de discordâncias dos participantes em relação aos mitos empregados, em forma de questionamentos. Procuramos proporcionar liberdade aos professores na compreensão e apontamentos sobre os mitos. Dos 32 questionamentos sobre os mitos de Sanderson (2005), 24 participantes optaram por discordar do mito proposto (do 1 ao 32). Assim, como para a opção “concordo”, foram 5 mitos sumariamente assinalados. Três dos mitos questionados, foram marcados pela maioria com a opção “concordo parcialmente”. Para cada um desses mitos, elencados em perguntas, além da opção para assinalamento, também havia espaço para justificativa ou comentário, ficando a

critério do entrevistado fazê-lo. Dos 29 participantes que nos devolveram o instrumento de pesquisa, apenas 21 (40,38%) o fizeram completando total ou parcialmente as justificativas do questionário (Apêndice C). Os outros 8 (15,38%), marcaram apenas as opções fechadas do questionário.

No questionamento 1: **“Sobre o Abuso Sexual em Crianças, você considera algo comum?”** referente ao primeiro mito de Sanderson: **“O abuso sexual de crianças não é tão comum quanto as pessoas pensam”**:

Sete participantes marcaram como concordo, 15 discordaram e sete concordaram parcialmente.

S-03 = *“Acredito que ocorra em alguns lares, mas, não creio que seja algo comum”*.

S-09 = *“Até já ouvi essa expressão comum. Mas não acredito que seja, algo que vai marcar as lembranças, até o sentimento pelo resto da vida”*.

S-11 = *“Infelizmente sim”*

S-12 = *“Sempre ouvimos casos que ocorrem com alunos do nosso colégio”*

S-13 = *“Acontece com frequência em nossa sociedade”*

S-14 = *“Falta de estatísticas no passado e principalmente falta de comunicado não nos deixa saber o verdadeiro impacto na sociedade”*

S-15 = *“Muito comum nos dias de hoje”*

S-23 = *“Depende. O comum não pode virar ‘comum’, banal”*

REALIDADE: Segundo Sanderson (2005), o ASC está mais difundido do que as pessoas percebem. Ocorrendo mais com garotos, do que com garotas, e que pode perdurar por longos anos. A consequência da crença de que o ASC é raro é que muitas denúncias de crianças sobre abusos são ignoradas ou interpretadas como fantasia.

No questionamento 2: **“As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos?”** correspondente ao mito 2: **“As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos”**.

Dez pessoas marcaram como concordo, 12 como discordo e sete concordaram parcialmente.

S-01 = *“Ambos correm risco”*

S-03 = *“Infelizmente, tanto meninas quanto meninos estão sujeitos a abusos. Acredito que com as famílias mais instáveis (com vários parceiros (as)) a probabilidade de violência ou*

abuso aumente, também pela necessidade dos pais estarem trabalhando e deixarem mais livres, vulneráveis, sem imaginar que coisas como estas possam ocorrer em seu lar”.

S-05 = *“As meninas são sexualizadas simplesmente por usar um calção mais curto, meninos sofrem abuso, mas são menos os casos noticiados”.*

S-10 = *“Ambos sofrem os mesmos riscos”.*

S-11 = *“Meninas são em maior número”.*

S-12 = *“Acho que a sociedade continua machista, e as meninas sofrem mais abuso”.*

S-13 = *“Ambos são vulneráveis”.*

S-15 = *“Na minha opinião sim”.*

S-23 = *“Hoje vemos os dois casos”.*

S-24 = *“Não importa o sexo da criança, depende do perfil do abusador”.*

REALIDADE: as meninas sofrem mais riscos de sofrer o abuso sexual, porém isso é incerto, é possível que o número de casos ocorra mais com meninos, devido à cultura, pois os meninos se sentem desconfortáveis em revelar os abusos sofridos (Sanderson, 2005).

Para o questionamento 3: **“O abuso sexual em crianças ocorre apenas em certas comunidades/culturas/classes?”**, cujo mito é o mesmo em forma propositiva, temos:

Quatro marcações para concordo, 23 para discordo e três para concordância parcial.

S-01 = *“Já ouvi relatos, notícias de casos em várias classes sociais.”*

S-03 = *“Todas as culturas ou classes estão sujeitas a estas situações, sendo necessário um olhar atento dos seus responsáveis a qualquer”.*

S10 = *“Em todas as comunidades/culturas e classes”.*

S-11 = *“Infelizmente ocorrem também ‘nas melhores famílias’, mas o status quo impede divulgação”.*

S-12 = *“Creio que em todas as classes, o que difere são as maneiras de divulgação ou ocultação”.*

S-13 = *“Podem ocorrer em qualquer comunidade/cultura/classe”.*

S-15 = *“Pode acontecer em qualquer lugar”.*

S-23 = *“Depende. Há comunidades que se fecham diante desse assunto”.*

REALIDADE: ocorre em todas as culturas, comunidades e classes. O risco dessa crença é achar que o perigo só ocorre em alguns locais, ignorando, assim, que todas as crianças e jovens correm perigo (Sanderson, 2005).

O mito 4 diz que “**O abuso sexual em crianças é desculpado pela Bíblia?**”, e, sobre este questionamento, obtivemos:

Duas marcações para concordo, 24 para discordo e apenas uma para concordo parcialmente.

S-03 = “*A Bíblia enquanto livro sagrado é o manual para vivermos bem, nos passando ensinamentos de amor ao próximo, logo, também relata sobre a missão dos pais em ensinar nos caminhos de Deus, e, portanto, o cuidado ao próximo é grande. A família é uma união instituída por Deus, relatando o cuidado e amor que devemos ter pelo próximo*”.

S-04 = “*Desconheço se há algo referente a isso na Bíblia*”.

S-09 = “*Tem um versículo que diz, quem cometer tais coisas é digno de amarrar uma pedra ao pescoço e atirá-la à água*”.

S-10 = “*Usar Deus como desculpa? Até quando?*”.

S-11 = “*Absolutamente não*”.

S-12 = “*Não vejo relação quanto a questão religiosa*”.

S-14 = “*Mas de certa forma todas as religiões tem seu grau de culpa*”.

S-15 = “*Não acredito*”.

S-23 = “*A Bíblia não vê isso como ‘desculpa’, mas algo que pertence ao mundo do homem envolto aos seus ‘pecados’*”.

REALIDADE: Para Sanderson (2005), a Bíblia está sujeita a todo tipo de interpretações. Abusadores podem utilizar essas interpretações para fornecer uma desculpa para abusar sexualmente de crianças. A Bíblia, porém, exige a proteção das crianças e o banimento de atos sexuais imorais.

Quando perguntamos sobre o mito 5: “**O abuso sexual em crianças ocorre apenas em famílias desestruturadas?**”, a resposta foi:

Três para concordo, 22 para discordo e quatro para concordo parcialmente.

S-03 = “*A ausência dos responsáveis junto aos seus menores podem abrir brechas para pessoas maus intencionadas praticarem violência ou abuso*”.

S-07 = “*Em famílias sem estruturas os casos acredito que devem ser mais raros*”.

S-10 = “*Não. Ocorre em todos os níveis*”.

S-12 = “*Pode ocorrer em qualquer família, independente de como está organizada*”.

S-13 = “*Pode ocorrer em qualquer família*”.

S-15 = “*Ocorre em qualquer lugar ou família*”.

S-23 = “*Depende, o que se entende por desestrutura financeira? Religiosa? Moral?*”.

REALIDADE: Segundo Sanderson (2005), famílias não abusam sexualmente de crianças; os indivíduos é que o fazem. O abuso sexual em crianças pode ocorrer em qualquer família. Os abusadores são espertos e bastante manipuladores, no que se refere à maneira como se tornam amigos de pais e crianças, e são capazes de enganar a todos os tipos de família.

O mito 6, como pergunta aos entrevistados, “**Seu filho (ou criança da família) não corre(m) o risco de abuso sexual?**”, apresentou:

Sete respostas concordando, 13 discordando e sete concordando parcialmente.

S-01 = “*As crianças correm risco em todos os ambientes sociais, não apenas na família, como na sociedade.*”

S-12 = “*Todos podem ser vítimas*”.

S-13 = “*Infelizmente qualquer criança pode estar vulnerável*”.

S-15 = “*Não tenho mais crianças*”.

S-23 = “*Todos correm o risco. Mas a prevenção ainda é o melhor caminho*”.

S-24 = “*Tento ao máximo cuidar para nada acontecer mas não conhecemos ninguém. Fico atenta a tudo e a todos, porém as crianças crescem*”.

S-29 = “*No momento em que a criança está inserida na comunidade (escola, família, parentes e amigos de parentes, tem o risco do abuso sexual*”.

REALIDADE: Todas as crianças correm o risco do ASC. Nunca Há 100% de garantia de que seu filho está seguro. Um abusador sexual de crianças pode enganar até o mais atento dos pais. Se eles realmente quiserem fazer de seu filho um alvo, eles o farão (Sanderson, 2005).

Quanto ao mito sete, no qual foi questionado: “**O abuso sexual em crianças está aumentando?**”, foram apresentadas:

15 marcações para concordo, duas para discordo e 11 para concordo parcialmente.

S-03 = “*Não saberia relatar com convicção, pois, penso que abusos de crianças tenham ocorrido em vários períodos, porém, mais camuflado. Hoje, tem-se a ausência de várias horas dos pais em relação aos seus filhos e também tem-se lares mais feitos e desfeitos e um pouco mais de liberdade em se falar algo*”.

S-08 = “*Não sei, não tenho dados*”.

S-09 = *“As pessoas andam muito vazias, induzidas...”*.

S-10 = *“Infelizmente, apesar de todas as campanhas de prevenção, o que ocorre é um número maior de denúncias”*.

S-12 = *“Talvez as informações estão mais claras”*.

S-13 = *“Não posso afirmar que está aumentando, mas que os casos estão sendo mais divulgados”*.

S-14 = *“Will Smith – ‘O racismo sempre existiu, a diferença é que hoje ele está sendo filmado e fotografado’”*.

S-15 = *“Apenas está mais denunciado”*.

S-23 = *“Sempre existiu. Apenas as informações hoje chegam mais rápido entre nós por meio das mídias”*.

S-24 = *“Acredito que agora está sendo colocado a público. Sempre existiu, porém eram mais abafado pela família ou mesmo pela criança não tinha rede de apoio”*.

S-28 = *“Na verdade sempre existiu, mas não era divulgada”*.

S-29 = *“Atualmente está sendo mais divulgado, mas não tem como saber se aumentou ou não”*.

REALIDADE: O abuso sexual em crianças existe há séculos. É difícil conseguir dados históricos, por causa da natureza obscura do ASC e do segredo que o rodeia. Ainda que muito do ASC permaneça oculto, é provável que seja menos oculto hoje do que no passado (Sanderson, 2005).

Quando questionados, sobre o mito 8, **“Somente estranhos abusam sexualmente de crianças?”**:

Nenhuma resposta foi favorável (concordo) a ele: 29 marcaram como discordantes e nenhuma foi marcaram como concordo parcialmente.

S-10 = *“Na maioria das vezes ocorre dentro da família”*,

S-12 = *“Pelo que sei em relação as estatísticas, nos mostram que no núcleo familiar é comum”*.

S-13 = *“O abuso pode partir de familiares ou de amigos também”*.

S-15 = *“Qualquer um pode abusar, inclusive familiares”*.

S-22 = *“Na maioria das vezes, pessoas conhecidas”*.

S-23 = *“Não. O abuso muitas vezes está ligado a parentescos ou pessoas conhecidas”*.

S-24 = *“Na maioria das vezes o abusador é próximo”*.

REALIDADE: Em aproximadamente 87% dos casos, o abusador é alguém conhecido da criança e que tem a confiança dela. A realidade é que garotas e garotos correm mais risco de sofrerem abuso sexual por parte de conhecido deles na vizinhança e na comunidade do que por parte de um estranho (Sanderson, 2005).

No mito 9, perguntamos se os “**Abusadores sexuais são monstros?**”, e:

20 pessoas concordaram, quatro discordaram e cinco concordaram parcialmente.

S-10 = “*Não, são pessoas que, muitas vezes foram abusadas e que reproduzem esse comportamento*”.

S-12 = “*Tudo deve ser estudado e analisado. Acho que não existe um perfil ou formas para isso*”.

S-13 = “*São criminosos que devem ser punidos*”.

S-15 = “*Na minha opinião sim*”.

S-22 = “*São criminosos*”.

S-23 = “*Eles ‘estão’ na condição de monstros*”.

REALIDADE: A maioria dos abusadores sexuais de crianças apresentam-se como pessoas extremamente simpáticas, gentis e atenciosas. Eles precisam exhibir essa máscara de simpatia ou, de outra maneira, jamais ganharão acesso às vítimas. No caso de abuso familiar, as crianças não querem perder o relacionamento com o abusador ou vê-lo punido; tudo que querem é que o abuso sexual pare (Sanderson, 2005).

Questionamos, no mito 10, se “**Os abusadores sexuais de crianças são fáceis de serem reconhecidos?**”, e referente a isso:

Nenhum (0) assinalou concordo, 25 discordaram e quatro concordaram parcialmente.

S-05 = “*Infelizmente esses monstros sabem se esconder e disfarçar*”.

S-10 = “*Acredito que na maioria das vezes não*”.

S-12 = “*Não saberia identificar, acho que não existe um perfil ou formas para isso*”.

S-13 = “*Acho bem difícil de reconhecer*”.

S-15 = “*Não são fáceis*”.

S-23 = “*Muitas vezes nem notamos a mente doentia desse ser que, muitas vezes, transita no mundo ‘normal’*”.

S-28 = “*Não pode ser qualquer um*”.

REALIDADE: Abusadores sexuais provem de todos os tipos de classes sociais, grupos étnicos e faixas etárias. Eles parecem pessoas normais, ou seja, saudáveis psicologicamente, como todas outras. Aliás, precisam parecer “normais” para evitar a exposição. É praticamente impossível apontar um abusador sexual de crianças em uma multidão (Sanderson, 2005).

Perguntamos sobre o mito 11, se o entrevistado **“Considera os abusadores sexuais de crianças como loucos, maus ou tristes?”**, e as respostas foram:

Nove para concordam; sete para discordam e 13 que concordam parcialmente.

S-03 = *“São pessoas desequilibradas, que devem ser penalizadas por atos tão desumanos”*.

S-05 = *“Loucos, maus e sem escrúpulos”*.

S-07 = *“São pessoas más”*.

S-10 = *“Acredito que sejam doentes e necessitam de tratamento”*.

S-11 = *“Maus”*.

S-12 = *“Vai existir de todos os tipos citados. Cada caso, um caso”*.

S-13 = *“Podem ser os três casos”*.

S-15 = *“Talvez como loucos”*.

S-23 = *“Tudo isso e muito mais”*.

S-24 = *“São sem noção, sem caráter, maus, triste nunca”*.

S-28 = *“Loucos, monstros quem tem coragem de fazer mal pra um ser inocente é um monstro”*.

S-29 = *“Podem ter problema psicológicos, mas definir como ‘louco’ parece errado”*.

REALIDADE: A maioria dos abusadores sexuais de crianças é uma pessoa “normal”. Acredita-se que apenas uma pequena porcentagem sofra de doenças mentais e, desta forma, não são loucos. Uma porcentagem muito pequena deles parece ser triste ou solitária graças à inadequação ou a dificuldades para se relacionar socialmente. Eles são considerados “maus” quanto ao comportamento sexual em relação a crianças, mas não se apresentam como pessoas ruins (Sanderson, 2005).

Perguntamos, no mito 12, se **“Todo abusador sexual de crianças ou “pedófilos” foi sexualmente abusado na infância?”**, e:

Nenhuma (0) concordou, 21 discordaram e cinco concordaram parcialmente.

S-03 = “*Não saberia opinar*”.

S-05 = “*Não tenho leitura para responder com certeza essa pergunta*”.

S-08 = “*Não sei*”.

S-09 = “*Não tenho muitas referências, mas discordo. Acredito que alguns sim*”.

S-10 = “*Muitas vezes o abusador foi abusado e acabou repetindo e se tornando abusador*”.

S-12 = “*Creio que não. Muitos abusos não estão relacionados a traumas*”.

S-13 = “*Podem ter sido abusados ou não*”.

S-15 = “*Nunca vi essa estatística*”.

S-16 = “*Não tenho como responder essa questão. Eu acredito que não*”,

S-23 = “*Na maioria dos casos que tenho conhecimento, o seu histórico o condena*”.

REALIDADE: Alguns pedófilos podem ter uma história de abuso na infância, porém muitos não têm. As pesquisas mais recentes mostram que 66% dos pedófilos afirmam ter sofrido Abuso Sexual na Infância. A consequência dessa concepção errônea é a crença que apenas pessoas que foram abusadas na infância são capazes de abusar de crianças. É também utilizada para justificar a teoria do ciclo do abuso, que mina a capacidade de as pessoas mudarem e se curarem de experiências da infância. É preciso lembrar que a maioria dos homens e mulheres sobreviventes do abuso sexual quando crianças não abusa sexualmente de crianças (Sanderson, 2005).

No mito 13, foi perguntado se “**Apenas homens homossexuais abusavam sexualmente de crianças?**”, e apenas:

Uma pessoa marcou como concordo, 27 marcaram como discordo e nenhuma (0) marcou concordo parcialmente.

S-03= “*Não saberia opinar.*”

S-10 = “*A opção sexual não tem, acredito eu*”.

S-12 = “*Acho que não. Existem pessoas com outros perfis*”.

S-13 = “*Abusadores não tem relação com a homossexualidade*”.

S-14 = “*Discordo totalmente*”.

S-15 = “*Nada a ver uma coisa com a outra*”.

S-23 = “*Não. Isso ocorre independentemente da sua opção sexual; é o que tenho como informação por meio de leitura de casos assim*”.

REALIDADE: Homens tanto heterossexuais quanto homossexuais ou bissexuais abusam de crianças. Na realidade, a maioria dos abusadores sexuais de crianças são heterossexuais (Sanderson, 2005).

Quando questionados, no mito 14, se “**As mulheres não abusam de crianças?**”:

Ninguém (0) marcou “concordo, 27 marcaram discordo e apenas um marcou concordo parcialmente.

S-03 = “*Não saberia opinar*”.

S-10 = “*Existe em menor número*”.

S-12 = “*Talvez em numero menor, ou não há divulgações*”.

S-13 = “*Há mulheres que também abusam de crianças*”.

S-15 = “*Qualquer pessoa pode abusar sendo homem ou mulher*”.

S-22 = “*Mas são raros os casos com mulheres*”.

S-23 = “*Acredito que há uma questão que envolve uma tendência física. Só por isso*”.

REALIDADE: A pesquisa sugere que aproximadamente 20% a 25% dos ASC são perpetrados por mulheres. Crenças culturais que mostram as mulheres como pessoas guardiãs e cuidadoras de crianças tornam mais difícil para as pessoas aceitarem que elas possam ser violentas e agressivas. A realidade é que as mulheres abusam de seu poder sobre as crianças e podem fazer isso de maneira sexual, sim (Sanderson, 2005).

O questionamento do mito 15 pergunta se “**O registro de Criminosos Sexuais, existente no Brasil, é uma rede de segurança eficiente?**”:

Três participantes concordaram, 19 discordaram e quatro concordaram parcialmente.

S-01 = “*Não tenho essa informação*”.

S-03 = “*Não sabia de sua existência*”.

S-15 = “*Não sei*”.

S-10 = “*Porém fica uma pergunta: E onde, por que há, não tem acesso a internet como fica?*”.

S-12 = “*Não tenho conhecimento, acho que não é algo divulgado*”.

S-13 = “*Não sei responder*”.

S-14 “*Discordo porque nem conheço. Precisa ter mais publicidade principalmente nas escolas!*”.

S-15 = “*Nem tudo que acontece é relatado*”.

S-22 = “*É preciso políticas públicas mais eficientes no combate a abuso infantil*”.

S-23 = “*Não deveria*”.

S-29 = “*Desconheço a informação*”.

REALIDADE: 90% dos casos de ASC não são denunciados e apenas 10% dos casos chegam aos tribunais britânicos (Sanderson, 2005).

Os entrevistados foram questionados sobre o mito 16 se “**Considera que tornar os abusadores sexuais de crianças conhecidos e humilhá-los é a única forma de proteger nossas crianças?**”:

Nenhum (0) marcou a opção concordo; 17 marcaram como discordo e 11 como concordo parcialmente.

S-01 = “*Não se deve expor nenhuma pessoa*”.

S-02 = “*Discordo, deixar presa perpétua*”.

S-03 = “*Não, uma vez reconhecidos precisam perante a lei ser penalizados e passar por tratamentos psicológicos*”.

S-05 = “*Seriam mortos logo, sinceramente gostaria que isso acontecesse*”.

S-10 = “*Conhecidos sim, humilhá-los não*”.

S-11 = “*Precisa haver tratamento, mas uma ‘vigilância assistida’*”.

S-12 = “*Tudo deve ser analisado e estudado antes de um julgamento*”.

S-13 = “*Não acredito que dessa forma irá resolver o problema*”.

S-15 = “*Tornar conhecidos sim, humilhá-los, não*”.

S-23 = “*Há casos que isso não resolverá o problema*”.

S-24 = “*Manter as crianças longe é ótimo, mas para isso é necessário saber quem são*”.

REALIDADE: Concentrar nossa atenção nos pedófilos “conhecidos” nos impede de permanecer atentos para aqueles que ainda são “desconhecidos” e que, de fato, estão abusando de crianças. É o pedófilo “desconhecido” que apresenta risco. “Tornar os pedófilos conhecidos e humilhá-los” os força a entrarem para a clandestinidade ou os encoraja a procurarem outros pedófilos, o que pode aumentar ainda mais o risco para as crianças. Ser “conhecido e humilhado” provoca altos níveis de estresse, ansiedade e tensão em pedófilos, levando a mais abusos como forma de aliviar esses sentimentos (Sanderson, 2005).

Questionados, no mito 17, se **“O abuso sexual é sempre violento?”**:

16 marcaram como concordar com isso, oito discordaram e três concordaram parcialmente.

S-03 = *“Não saberia informar”*.

S-08 = *“Não sei”*.

S-09 = *“Violento no sentido de tirar a liberdade da pessoa, sentir-se humilhada, incapaz...”*.

S-10 = *“É uma violência!”*.

S-12 = *“Sim. A violência diferencia pela sua intensidade”*.

S-15 = *“Sim”*.

S-23 = *“Sim”*.

S-24 = *“Independente de como foi a violência”*.

S-29 = *“Abuso sexual é muito amplo, a forma mais aparece sim, mas a outras situações de abuso que não são caracterizada como violenta”*.

REALIDADE: O ASC pode ser violento, mas a maneira pela qual ele é infligido não necessariamente envolve algum tipo de violência física. A maior parte dos ASC envolve engodo, manipulação e “lavagem cerebral” da criança. Alguns pedófilos garantem o silêncio da criança com ameaças contra ela, seus pais, irmãos ou animais de estimação (Sanderson, 2005).

No mito 18, foi perguntado se **“O abuso sexual em crianças nunca envolve prazer para a criança?”**:

21 concordaram com a pergunta, três discordaram e apenas um concordou parcialmente.

S-03 = *“Não saberia opinar”*.

S-05 = *“Crianças não devem ser expostas a esse ato físico, mas sim informações”*.

S-07 = *“Não, porque a criança muitas vezes nem sabe ainda que isso significa”*.

S-08 = *“Não sei”*.

S-10 = *“Como uma criança terá prazer em ser abusada?”*.

S-12 = *“Um ato de abuso trará traumas a criança”*.

S-13 = *“É sempre uma violência contra a criança”*.

S-15 = *“Concordo. Irrelevante”*.

S-23 = *“Sim”*.

REALIDADE: Muitas crianças experimentam excitação sexual e prazer durante o ASC, o que é natural e normal em termos de excitação fisiológica e não significa que a criança queira ser sexualmente abusada ou que ela necessariamente apreciou o abuso. Crianças mais velhas podem sentir orgasmos como resultado do ASC, o que as deixam ainda mais envergonhadas. Abusadores sexuais de crianças utilizam esse prazer e excitação como forma de controlar a criança e desencorajá-la de denunciar o abuso. Eles manipulam a criança, fazendo-a acreditar que foi ela quem quis o contato sexual porque teve prazer com ele. Na verdade, o abusador está distorcendo a realidade da criança e impedindo-a de desenvolver sua sexualidade (Sanderson, 2005).

Para o mito 19, foi perguntado se “**Não há abuso sexual se a criança consentiu?**”, e obtivemos:

Nenhuma (0) concordância, 27 discordâncias e apenas uma concordância parcial;

S-09 = “*Não tem maturidade suficiente para consentir*”.

S-10 = “*Se é criança é abuso!*”.

S-12 = “*Tratando-se de criança, considero abuso*”.

S-13 = “*É sempre um abuso*”.

S-14 = “*Concordo parcialmente. O que é criança? 17 anos pelo estatuto ao que parece é... mas convenhamos???*”.

S-15 = “*Abuso de incapaz*”.

S-23 = “*A criança não tem noção da permissão*”.

S-29 = “*Há outras formas de abuso em que não envolve o ato sexual que pode ser consentido pela criança sem saber que é abuso sexual*”.

REALIDADE: A criança não é capaz de saber do que ela está participando, nem as consequências de seu comportamento e, como tal, não é capaz de dar consentimento. Uma criança não está totalmente consciente da sua sexualidade ou do sexo e de todas as suas complexidades. Em geral, a criança não tem escolha, a não ser consentir com o abuso sexual. Isso é submissão, não consentimento.

Perguntados a respeito do mito 20, se “**A pornografia infantil é como a pornografia adulta e é inócua (não causa danos)?**”, e:

Não houve (0) respostas que concordaram com isso, 29 discordaram e ninguém (0) concordou parcialmente.

S-02 = “*Causa danos para todos*”.

S-10 = “*Causa danos piores do que em adultos!*”.

S-12 = “*Toda pornografia é prejudicial, não traz nenhuma informação correta*”.

S-13 = “*Sempre causa danos*”.

S-15 = “*É horrível*”.

S-23 = “*Causa danos, sim*”.

S-24 = “*Pra expor a criança para esse tipo de material já é caracterizado como abuso*”.

REALIDADE: Uma suposição que vai mais além é de que a pornografia impede os abusos e as ofensas reais contra as vítimas. Não há evidências suficientes para apoiar essa teoria, pois muitos pedófilos passam do uso da pornografia infantil para o abuso real. Muitos pedófilos utilizam a pornografia infantil como forma de tornar normal o abuso sexual em crianças. Para que imagens pornográficas infantis possam ser produzidas, crianças são sexualmente abusadas.

Quisemos saber a respeito do mito 21, se “**As crianças em idade pré-escolar não correm o risco de sofrer abuso sexual?**”, e, quanto a isso:

Ninguém (0) marcou a opção concordo, 27 discordaram e apenas uma concordou parcialmente.

S-10 = “*São as mais vulneráveis!*”.

S-12 = “*Todos sofrem o mesmo risco*”.

S-13 = “*Em qualquer idade a criança corre riscos*”.

S-15 = “*Qualquer idade*”.

S-23 = “*Correm sim esse risco*”.

REALIDADE: Há evidências consideráveis de que adultos abusam sexualmente até mesmo de bebês. A realidade é que alguns pedófilos escolhem de maneira deliberada crianças em estágio pré-verbais para abusar sexualmente porque elas não poderão revelar o abuso. Além disso, uma criança pequena que sofre abuso desde muito nova acreditará que a atividade sexual entre adultos e crianças é normal e não necessariamente saberá que está sendo abusada. A criança pode mesmo achar normal o abuso sexual, vendo-o como um reflexo de quanto o relacionamento é “especial” (confundindo sexo com afeto).

Quando perguntados, no mito 22, se **“As crianças são seres sexuais, e assim provocam atração?”**:

Não houve (0) marcações na opção concordo, 26 marcaram discordo e três marcaram concordo parcialmente.

S-09 = *“Tudo erotiza a criança; os meios de comunicação social”*.

S-10 = *“Discordo. Por favor!!”*.

S-12 = *“Existem fases de formação do ser vivo. Creio que há uma evolução de corpo e mente”*.

S-15 = *“Só provocam atração em pessoas fora da normalidade!”*.

S-16 = *“Concordo parcialmente. Mas isso não é motivo para serem abusadas”*.

S-23 = *“São seres de fácil ‘dominação’”*.

S-29 = *“Discordo. Defina sexual”*.

REALIDADE: Ainda que as crianças sejam sexuais, seu entendimento do que é sexual é completamente diferente daquele dos adultos. A criança experimenta o prazer sensorial em seu corpo, incluindo as áreas sexuais, mas não significa, no entanto, que ela busque atividade sexual com adultos. Mesmo que explorem seu corpo e o de outras crianças, isso é bem diferente do abuso sexual por um adulto. Essas explorações são espontâneas, esporádicas e consensuais. Não importa quão provocante seja uma criança, a responsabilidade do abuso sexual reside sempre no abusador, e não na criança, sejam quais forem as circunstâncias. Os adultos é que são responsáveis por interpretar o comportamento da criança como “sexual” ou “provocante”. A maioria das crianças não se comporta de maneira sexualmente provocante, a não ser que tenham sofrido abuso sexual antes.

Quanto ao mito 23, foi perguntado se **“As crianças têm imaginação fértil e fantasiam muitas coisas, incluindo o abuso sexual?”**:

Ninguém marcou concordo, 27 discordaram e duas concordaram parcialmente.

S-10 = *“Discordo. Misericórdia!!”*.

S-12 = *“Não creio que elas tenham conhecimento sobre o assunto conforme sua idade”*.

S-15 = *“Pode acontecer, porém é muito difícil”*.

S-16 = *“Concordo parcialmente. Mas devemos ficar atentos aos sinais que elas emitem (olhar, corpo, medo, entre outros)”*.

S-24 = *“Criança reproduz o que vivencia”*,

S-29 = *“Em regra a criança não tem discernimento para identificar o abuso sexual”*.

REALIDADE: Apesar de as crianças realmente terem imaginação fértil e serem capazes de fantasiar muitas coisas, não significa que fantasiem o abuso sexual. A maioria das crianças não possui conhecimento nem percepção sexuais suficientes para ter, em essência, fantasias sexuais adultas.

Foi perguntado, a respeito do mito 24, se “**As crianças mentem sobre o abuso sexual?**”, e:

Três concordaram, 15 discordaram e 11 concordaram parcialmente com a pergunta.

S-05 = “*Concordo. Por medo e por não entenderem de fato o que aconteceu*”.

S-10 = “*Discordo. Não!!*”.

S-11 = “*Elas são intimidadas, ameaçadas para não contarem, logo, mentem*”.

S-12 = “*Concordo parcialmente. Talvez podendo haver ocultação do fato*”.

S-14 = “*Concordo parcialmente. Há relatos comprovados, que em muitos casos, foi apenas uma sucessão de erros*”.

S-15 = “*Mentiras facilmente detectável*”.

S-23 = “*Concordo parcialmente. Escondem por medo*”.

S-24 = “*Concordo parcialmente. Já vi casos que adolescente mentiu, porém sempre é necessário investigar*”.

REALIDADE: A verdade é que as crianças não têm percepção nem conhecimento sexuais suficientes para mentir sobre o abuso sexual. A consequência dessas crenças é que não se acredita na criança e não se percebe a própria denúncia que ela faz.

Sobre o mito 25, foram questionados se “**Os abusos sexuais em crianças não causam danos à criança?**”, e:

Nenhum (0) marcou concordando, 29 discordaram e nenhum (0) concordou parcialmente.

S-05 = “*Causam traumas permanentes*”.

S-10 = “*Em país/lugar isso ocorre?*”.

S-12 = “*Causam. Tantos físicos quanto mentais*”.

S-13 = “*É sempre traumatizante*”.

S-15 = “*Sempre causam*”,

S-22 = “*Causam danos que perduram até mesmo a vida toda*”.

S-23 = “*Causam danos, sim!*”.

REALIDADE: Os pesquisadores encontraram evidências consideráveis de que o ASC pode causar danos significativos às crianças e que tem efeitos de curto e longo prazo. Nem sempre o ASC causa danos físicos, principalmente se não incluir penetração, porém distorce a realidade da criança quanto à conveniência dessas experiências. A criança normalmente é impedida de gritar, é incapaz de falar e pode sorrir como resposta ao medo, porque sabe que é isso que o abusador quer que ela faça. Muitas crianças se resignam ao abuso sexual porque não têm meios de escapar e sobrevivem aos abusos sexuais pela obediência e dissociação, esperando que o suplício acabe tão logo quanto possível.

Ao perguntarmos, referente ao mito 26, se **“As crianças que são sexualmente abusadas, sabem que isso é errado e denunciam os abusos?”**:

Nenhum (0) dos questionados marcou concordando, 17 discordaram e oito concordaram parcialmente.

S-05 = *“Infelizmente existe o medo, falta de crença e a falta de informação”*.

S-06 = *“Nem todas denunciam, por medo e/ou vergonha”*.

S-07 = *“Na maioria das vezes ficam em silêncio por medo”*.

S-08 = *“Não tenho ideia”*.

S-10 = *“Nem sempre. Na maioria das vezes sofrem ameaças para não fazer”*.

S-11 = *“Desde que essa criança saiba que sofreu abuso, essa é a questão, aí entra a educação”*.

S-12 = *“Na maioria não sabem e não denunciam por medo”*.

S-13 = *“Geralmente não denunciam”*.

S-14 = *“Concordo parcialmente. Por isso a educação principalmente em idades menores”*.

S-15 = *“Concordo parcialmente. Nem sempre”*.

S-16 = *“Não denunciam por medo”*.

S-22 = *“Concordo parcialmente. Nem sempre conseguem denunciar e muitas vezes se sentem culpadas por isso”*.

S-23 = *“Claro que não!”*.

S-24 = *“Concordo parcialmente. Nem sempre a criança entende. As vezes o abusador fala que é brincadeira e para ela é”*.

S-29 = *“Concordo parcialmente. Dependem de idade, conhecimento sobre o assunto”*.

REALIDADE: As crianças não necessariamente sabem que a atividade sexual entre crianças e adultos é errada, em especial crianças muito pequenas ou crianças em estágio pré-verbais que não dispõem da linguagem para contar sobre suas experiências. Além disso, crianças pequenas contam com os adultos para guiar seu comportamento. Quando o abuso sexual por fim ocorre, a criança teme perder a amizade “especial” e não quer que o pedófilo tenha problemas, então ela nada conta. Abusadores sexuais de crianças também distorcem a realidade, dizendo-lhes que se contarem para alguém, elas serão ridicularizadas, pois nenhuma pessoa acreditará nelas, ou, então, serão culpadas por isso. Outros pedófilos ameaçam as crianças, dizendo-lhes que vão matá-las ou a seus pais.

Perguntamos, sobre o mito 27, se “**Pais adultos devem ser capazes de dizer se uma criança está sendo sexualmente abusada?**”, e:

15 pessoas concordaram com a pergunta, seis discordaram e sete concordaram parcialmente.

S-03 = “*Muitos não sabem ou os quais desconfiam nem sempre correm atrás dos órgãos responsáveis*”.

S-10 = “*Discordo. Muitas vezes não*”.

S-11 = “*Concordo parcialmente. Deveriam, mas é difícil. Os pais deveriam ser orientados também*”.

S-12 = “*Concordo parcialmente. Conforme sua instrução e conhecimento*”.

S-15 = “*Sim, através do comportamento do filho*”.

S-22 = “*Concordo parcialmente. Deveriam estar atentos à sinais, comportamentos das crianças e adultos, dialogar mas no geral não ocorre*”.

S-23 = “*Concordo parcialmente. Em alguns casos “eles” notam por meio de comportamentos, mas não aceitam*”.

S-28 = “*Discordo. Muitas vezes eles escondem dos pais*”.

REALIDADE: Essa crença, mais uma vez, desloca a responsabilidade para longe do abusador, colocando a culpa na mãe por um comportamento que está fora de seu controle. Coloca, também, a responsabilidade do cuidado e da educação da criança inteiramente nos ombros da mãe. A maioria dos pais não sabe qual é a gama de sintomas do ASC e o que eles representam. A percepção dessa gama de sintomas, em combinação com outros fatores, pode alertá-los sobre o que uma criança abusada sexualmente está tentando comunicar. Responder de maneira sensível para a criança pode ser o primeiro passo para protegê-la de outros abusos

sexuais. Há casos em que os pais sabem sobre o abuso sexual, seja porque eles mesmos são os abusadores, porque têm ligações com outros pedófilos com os quais trocam as crianças ou porque as prostituem. A maioria dos pais não sabe que o filho está sendo abusado sexualmente, pelo alto grau de manipulação que o abusador exerce tanto em adultos quanto em crianças.

Quando questionados, sobre o mito 28, se **“Pedófilos não podem ser curados?”**:

Obtivemos oito respostas concordando, cinco discordando e dez concordando parcialmente com a pergunta.

S-03 = *“Concordo parcialmente. Podem passar por tratamentos, acredito que acompanhamentos psicológicos”*.

S-06 = *“Depende do caso, pois se for transtorno mental grave, não”*.

S-08 = *“Não tenho ideia”*.

S-10 = *“Precisam de tratamento médico e psicológico!”*.

S-12 = *“Creio que podem ser curados. Sempre depende da vontade da pessoa”*.

S-13 = *“No caso daqueles que sofreram violência também na infância e buscam tratamento, podem sim”*.

S-15 = *“É muito difícil”*.

S-16 = *“Não tenho como responder”*.

S-20 = *“Não sei opinar”*.

S-23 = *“Depende! Há cura?”*.

S-24 = *“Castração química resolve parcialmente, mas a mente é outro processo”*.

S-29 = *“Não tem como saber”*.

REALIDADE: Não há ainda uma “cura” para a pedofilia, mas isso não significa que os pedófilos não respondam ao tratamento. O tratamento pode ajudar – e ajuda – alguns abusadores de crianças a reconhecer seu comportamento abusivo e aprender a administrar seus impulsos e a excitação sexual. Considerando-se que uma parcela considerável de pedófilos responde ao tratamento, mais recursos devem ser disponibilizados para que tenhamos condições de proteger adequadamente nossas crianças.

Questionados, sobre o mito 29, **“Os homens têm o direito de satisfazer suas necessidades sexuais, não importa de que maneira?”**:

Ninguém (0) marcou a opção concordando, 29 discordaram da pergunta e nenhum (0) marcou a opção concordo parcialmente.

S-10 = “*Discordo. Por favor!!! Sem comentário! Misericórdia!*”.

S-12 = “*Discordo. Primeiro deve-se respeitar o ‘outro’*”.

S-13 = “*Essa ideia é uma aberração*”.

S-14 = “*Por favor, pergunta estúpida!*”.

S-15 = “*Absurdo*”.

S-23 = “*Nem os animais agem assim, existem limites no mundo animal. Já os homens...*”.

REALIDADE: Os homens são perfeitamente capazes de controlar seus impulsos sexuais e são responsáveis por controlá-los. A responsabilidade não é das crianças. Acreditar que os homens não podem controlar seus impulsos novamente transfere a responsabilidade do abuso para a criança. É preciso lembrar que muitos homens não abusam sexualmente de crianças.

Sobre o mito 30, perguntamos se “**Funcionários de serviço de proteção à criança encorajam as crianças a inventar histórias sobre o abuso sexual?**”:

Nenhum (0) marcou a opção concordo, 25 discordaram e três concordaram parcialmente com a pergunta.

S-10 = “*Sem comentário!*”.

S-12 = “*Creio que os funcionários tenham uma boa capacitação*”.

S-15 = “*Profissionais dessa área são bem responsáveis e técnicos*”.

S-16 = “*Não tenho como responder*”.

S-22 = “*Espero que não*”.

S-23 = “*Depende, se for um profissional ético, não*”.

S-24 = “*Não conheço essa realidade, mas eles estão ali para proteção das crianças*”.

REALIDADE: A maioria dos funcionários de serviços de proteção à criança são muito conscientes de que não devem conduzir a denúncia do abuso sexual. Profissionais treinados permitem que a criança conte sua história, sem interferências, de maneira que não contaminem sua revelação.

Para o mito 31, questionamos se “**Devemos evitar falar sobre o ASC para não assustar as crianças?**”:

Nenhum (0) dos participantes marcou a opção concordando, 22 marcaram discordando e cinco concordaram parcialmente.

S-05 = “*As crianças devem ser conscientes sobre seu corpo e os seus limites*”.

S-10 = “*Devemos orientar sempre e notar os sinais de abuso!*”.

S-12 = “*Deve ser falado conforme o nível de conhecimento e idade dos mesmos*”.

S-13 = “*Deve-se abordar este tipo de assunto, porém com muita cautela*”.

S-15 = “*Dependendo da situação sim*”.

S-22 = “*Quanto mais informações, melhor*”.

S-23 = “*Há lugares, pessoas e momentos a serem discutidos sobre esse assunto*”.

REALIDADE: Não falar com a criança sobre a sexualidade e o perigo do ASC faz com que ela fique desprotegida e principalmente permite que os outros adultos controlem esse conhecimento, o que coloca a criança em um risco muito maior de ser coagida ao ASC. É possível ensinar às crianças a serem cautelosas contra certos perigos, sem assustá-las, pois, da mesma forma que podemos ensiná-las a andar com segurança na rua, é possível prepará-las quanto a outros perigos que existem na comunidade, sem instilar medo. Os pais podem encontrar maneiras, apropriadas para cada idade, de ensinar as crianças a terem uma vida social saudável e de transmitir a quais situações elas devem ficar atentas. Os pedófilos têm anos de prática para identificar crianças vulneráveis, e podem pressentir quais são as que têm medo e falta de confiança. Por essa razão, é útil que os pais saibam como falar com os filhos sobre os perigos do ASC, a fim de protegê-los na comunidade.

Ao serem perguntados a respeito do mito 32, se “**As crianças são sexualizadas pela mídia e pela indústria da moda, o que as torna vulneráveis ao Abuso Sexual em Crianças (ASC)?**”, foram obtidas:

Dez respostas concordando com a pergunta, nove discordando e 11 concordando parcialmente.

S-02 = “*Nada dá o direito de uma pessoa maltratar outra*”.

S-03 = “*A mídia ajuda nas ‘modinhas’ as vezes meio exageradas, mas não creio que este seja o motivo de torná-las mais vulneráveis*”.

S-10 = “*Cabe aos pais orientar, claro, também aos professores!*”.

S-12 = “*Infelizmente muitas informações ocorrem, e de forma distorcida*”.

S-13 = “*Realmente a mídia pode influenciar na sexualização de crianças, mas não é isso que as torna vulneráveis*”.

S-14 = “*Discordo. Mas creio eu que está mudando*”.

S-15 = “*Sem risco de errar*”.

S-22 = “*Isso ocorre mesmo mas não é a única razão*”.

S-23 = “*A mídia tem muita culpa sim em ‘explorar’ a imagem da criança sem nenhum critério*”.

REALIDADE: A maioria dos pedófilos gosta de crianças inocentes que pareçam vulneráveis e se encaixem em suas noções de infância. É mais provável que eles se interessem por crianças que se encaixem no estereótipo tradicional do que é “infantil”, no que se refere ao aspecto e às roupas, pois é a inocência e vulnerabilidade da criança que a tornam atraente ao pedófilo. Muitas garotas acima de 7 ou 8 anos já se vestem de maneira mais sensual, aí incluída a maquiagem, o que pode explicar o interesse dos pedófilos por crianças mais novas, que ainda vestem roupas infantis.

Na análise do conjunto disposto acima, referente ao Apêndice C – Mitos do ASC (Sanderson, 2005), podemos destacar que há sujeitos que concordam terminantemente com a realidade, em oposição ao mito proposto a eles, em formato de questionamento. Outros, porém, sentem-se cautelosos em responder, ou até mesmo em dúvida. Muitos dos sujeitos deixaram de responder o Apêndice C. Mas, de acordo com a análise dos discursos, podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (Orlandi, 2015, p. 40).

Ou seja, ainda que os discursos dos sujeitos sejam relativamente curtos, em resposta aos questionamentos, podemos diferenciá-los quanto ao seu posicionamento ideológico, seja como um educador, como um pai ou mãe, como alguém religioso, como um militar mais conservador, existem, em meio a eles, expressões muito características, posicionamentos muito exatos, e, alguns apresentam até alguns “dados” para reafirmarem seus posicionamentos. E ao analisarmos todo esse material coletado, consideramos que a análise do discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. “A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (Orlandi, 2015, p. 57). E sobre os discursos que surgiram, fazemos assim as considerações gerais e analíticas, considerando o contexto que são impressos em seus discursos, seus saberes, suas crenças e suas ideologias.

Abaixo, destacamos os principais resultados:

a) Quanto ao abuso sexual (ASC/ASI/ASM):

Os sujeitos manifestam integralmente repulsa por essa prática, manifestando a necessidade do seu combate e enfrentamento. Nem todos, porém, falam em prevenção, menos, em como realizar tanto o enfrentamento efetivo quanto sua prevenção efetiva, apenas que há a necessidade. Em Baptista *et al.* (2008), Brino; Williams (2003), Caetano (2019), Freire (2016), Paixão; Souza Neto (2018), Sanderson (2005) e Santos *et al.* (2018), apresentam-se dados, relatos, e contextualização que vão ao encontro e concordância com o posicionamento manifestado pelos sujeitos da pesquisa, de que o abuso sexual é um problema muito grave, e, talvez, muito mais do que possamos imaginar (Sanderson, 2005) no mundo inteiro, e, principalmente, na realidade brasileira, devido às dificuldades que temos para identificação dos casos.

b) O abusador/aliciador/assediador de menores tem que ser punido:

Há divergências quanto ao encaminhamento a ser dado a esses indivíduos, alguns defendem a prisão, houve quem defendeu a morte, castração química, e, outros, o tratamento psicológico. Caetano (2019), Felizmino (2020), Inoue; Ristum (2008) e Sanderson (2015) apresentam argumentos para a prisão, tratamento e acompanhamento psicológico dessas pessoas, tanto em cárcere quanto no convívio social, o qual chamamos por reabilitação social, isto é, quando a pessoa sai da prisão e volta ser reincorporada no convívio da comunidade.

c) Culpa sobre o abuso sexual – pelo abusador ou pela própria criança:

Dentre os mitos apresentados, havia, ora os que propusessem a culpa relativa ao próprio abusador, ora a própria criança e a estímulos externos que estão em torno e contato com elas. Algumas respostas dadas se equiparam com o que Baptista *et al.* (2008), Brino; Williams (2003), Caetano (2019), Paixão (2020), Pereira (2019), Sanderson (2005), Santos *et al.* (2018), Tavares (2019) e Ventura (2019) apresentam como coparticipadoras do processo de violência e abuso sexuais. Mas sempre os menores são os vitimados por esse processo, não os iniciadores, ou estimuladores, pois, como já apresentamos anteriormente (Inoue; Ristum, 2008; Dussel, 1977), há uma relação de poder nesses casos, e os menores são sempre os que detêm o menor poder, seja para fuga, para pronunciamento (pedir socorro ou denunciarem), defenderem-se, ou acabarem com o ciclo abusivo (Sanderson, 2005; Baptista *et al.*, 2008).

O Apêndice C (questionário de entrevistas) possui duas parcelas de dados: **1) QUALITATIVA**: os discursos apresentados acima, que dizem respeito aos mitos de Sanderson (2005) e sua realidade; **2) QUANTITATIVA**: os níveis de intenção, em Likert (1932), quanto à concordância aos mitos, demonstrados abaixo (Quadro 2), e quantos sujeitos marcaram (total), para as opções correspondentes:

Quadro 2 – Total de respostas ao questionário Likert de entrevistas (Apêndice C), medindo os níveis de intenção dos sujeitos quanto aos 32 Mitos dos ASC em Sanderson (2005)

(continua)

1.	Sobre o abuso sexual em crianças, você considera algo comum?
Concordo (7)	Discordo (15) Concordo parcialmente (7)
2.	As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos?
Concordo (10)	Discordo (12) Concordo parcialmente (7)
3.	O abuso sexual em crianças ocorre apenas em certas comunidades/ culturas/classes?
Concordo (4)	Discordo (23) Concordo parcialmente (3)
4.	O abuso sexual em crianças é desculpado pela bíblia?
Concordo (2)	Discordo (24) Concordo parcialmente (1)
5.	O abuso sexual em crianças ocorre apenas em famílias desestruturadas?
Concordo (3)	Discordo (22) Concordo parcialmente (4)
6.	Seu filho (ou criança da família) não corre(m) o risco de abuso sexual?
Concordo (7)	Discordo (13) Concordo parcialmente (7)
7.	O abuso sexual em crianças está aumentando?
Concordo (15)	Discordo (2) Concordo parcialmente (11)
8.	Somente estranhos abusam sexualmente de crianças?
Concordo (0)	Discordo (29) Concordo parcialmente (0)
9.	Abusadores sexuais são monstros?
Concordo (20)	Discordo (4) Concordo parcialmente (5)
10.	Os abusadores sexuais de crianças são fáceis de serem reconhecidos?
Concordo (0)	Discordo (25) Concordo parcialmente (4)
11.	Considera os abusadores sexuais de crianças como loucos, maus ou tristes?
Concordo (9)	Discordo (7) Concordo parcialmente (13)
12.	Todo abusador sexual de crianças ou “pedófilos” foi sexualmente abusado na infância?
Concordo (0)	Discordo (21) Concordo parcialmente (5)
13.	Apenas homens homossexuais abusam de garotos?
Concordo (1)	Discordo (27) Concordo parcialmente (0)
14.	As mulheres não abusam de crianças?
Concordo (0)	Discordo (27) Concordo parcialmente (1)

Quadro 2 – Total de respostas ao questionário Likert de entrevistas (Apêndice C), medindo os níveis de intenção dos sujeitos quanto aos 32 Mitos dos ASC em Sanderson (2005)

(continuação)

15.	O Registro de Criminosos Sexuais, existente no Brasil, é uma rede de segurança eficiente?	
Concordo (3)		

Quadro 2 – Total de respostas ao questionário Likert de entrevistas (Apêndice C), medindo os níveis de intenção dos sujeitos quanto aos 32 Mitos dos ASC em Sanderson (2005)

(conclusão)

32.	As crianças são sexualizadas pela mídia e pela indústria da moda, o que as torna vulneráveis ao ASC (abuso sexual em crianças)?	
Concordo (10)	Discordo (9)	Concordo parcialmente (11)

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos dados da pesquisa (2022).

Os dados numéricos dispostos indicam o total de pessoas cívico-militares do colégio e a correspondente intenção, isto é, a opção marcada pelo sujeito ao ser questionado pelo mito do ASC correspondente, dentro das três possibilidades de escolha. Essa porção quantitativa da pesquisa foi necessária para que possamos compreender melhor as intencionalidades, e com as suas justificativas (porção qualitativa) fazer um cruzamento entre as respostas, de modo a ter um maior entendimento do seu discurso a respeito do ASC (2005). Essa tabela, representa apenas a parcela amostral quantitativa em Likert (1932), e sozinha pode indicar se os sujeitos pendem para mais ou para menos mediante os mitos do ASC de Sanderson (2005), conforme explica Cunha (2007, p. 24): “pode-se obter a atitude do sujeito somando, ou calculando a média, do nível selecionado para cada item”.

De acordo com a Tabela 4, abaixo, mesmo aqueles que devolveram o instrumento de coleta de dados respondido, 21 dos respondentes o fizeram de forma completa ou parcialmente, alguns respondendo de forma melhor um dos Apêndices (Mapa mental ou questionário sobre os mitos) em relação ao outro. De forma extraoficial da pesquisa, na entrega dos instrumentos respondidos, alguns participantes, professores, reclamaram do excesso de campo para justificativa escrita, pois além da construção do mapa mental solicitado, havia também campo de justificativa e comentário para cada um dos 32 mitos de Sanderson transformados em perguntas. Houve quem preencheu esse campo com surpresa e indignação, devido à proposição do referido mito; mas também houve quem completou o espaço descritivo corrigindo o mito, assim como faz Sanderson (2005) na bibliografia.

Tabela 4 – Resultado numérico em índice de participação (%) na pesquisa

Respondentes	Total	Percentual
Total cívico-militares	52	100%
Se recusaram a pegar o instrumento de pesquisa	3	5,76%
Total devolveram preenchidos	29	55,76%
Não devolveram o instrumento de pesquisa	20	38,46%
Responderam completo ou parcialmente (justificativas)	21	40,38%
Preencheram apenas as opções em Likert (fechadas)	8	15,38%

Fonte: O autor (2022).

Na construção do mapa mental (Apêndice B), as respostas, ainda que não viessem a construir efetivamente o mapa mental, utilizaram-se das palavras disponibilizadas no quadro do Apêndice B e descreveram uma ideia genuína sobre o assunto, que veio a ser muito interessante, visto que a pesquisa tinha como foco o discurso sintetizado pelos respondentes. A proposta dos mapas mentais é justamente extrair as ideias embutidas em seus discursos construídos, e como eles são construídos (Orlandi, 2015), assim se faz a análise dos seus elementos discursivos.

Na descrição que temos da pesquisa, a respeito dos instrumentos de análise entre os que estavam na escola, os mapas mentais que foram produzidos revelaram uma predominante intenção de superação do ASC, caso venha a ser identificado nas escolas. Porém, foi no questionário pessoal – Apêndice A – que perguntamos sobre o conhecimento de casos de ASC, pessoal ou de outra pessoa, que se relataram casos.

Para uma maior compreensão dos dados da pesquisa, cujo aparecimento se deu na construção dos mapas mentais e dos questionamentos dos mitos, foi preciso que indagássemos os participantes sobre algumas características pessoais que seriam complementares aos discursos que sequencialmente se apresentariam no instrumento de pesquisa, pois é importante saber se possuem ou não filhos, apresentando todo um argumento sobre a importância na proteção de crianças, por exemplo, como fizeram. Falar sobre um ambiente escolar e sua realidade, estando nesse espaço por 1 ano ou 25 anos faz toda diferença também, e isso nós perguntamos aos questionados. Enfim, todos esses dados “menores” vieram a colaborar para a

soma e integração da análise de nossos dados, ampliando nossa visão acerca dos discursos que vieram se desvelando pelos participantes.

Os mitos sobre o abuso sexual, trazidos por Sanderson (2005), precisam continuar permanentemente sendo trabalhados nos espaços educacionais, a fim de evitar mais enganos acerca do tema e dar vazão para amplitude do número de casos de ASM. Essas crenças, chamadas por ela de mitos, estão disseminados no discurso social, podendo responder com a negação ou minimização do abuso, dificultando a recuperação das vítimas; remontando assim ao papel das crenças na formação das condutas (Pereira *et al.*, 2019).

Em nossa pesquisa, ao serem questionados: “**10. Você considera que a educação e o ensino podem contribuir no enfrentamento ao problema do Abuso Sexual Infantil?**”, todos os 29 sujeitos (100%), que responderam, marcaram a opção “Concordo”, as justificativas apresentadas foram:

Sujeito 12:

Concorda!

“As informações e conhecimentos sempre auxiliarão para evitar, bem como para as denúncias.”

Sujeito 13:

Concorda!

“Sempre que abordamos um assunto como esse, temos a oportunidade de conscientizar dos procedimentos e atitudes que devem ser tomadas.”

Sujeito 14:

Concorda!

“É mais do que necessário principalmente no ensino fundamental e ciclo básico.”

Sujeito 15:

Concorda!

“Com conhecimento é possível enfrentar o abuso sexual.”

Sujeito 16:

Concorda!

“Trata-se de uma forma de orientá-los a saber como se portar diante de uma situação como essa.”

Sujeito 18:

Concorda!

“Possibilita que o estudante conheça as alternativas.”

Sujeito 19:

Concorda!

“Sim, pois como mais conhecimento podem haver mais denúncias.”

Sujeito 20:

Concorda!

“Muitas vezes a escola é o único espaço que os alunos sentem-se acolhidos para relatar situações como essa, pois muitos tem medo de represálias por parte da família.”

Sujeito 21:

Concorda!

“Geralmente o abuso ocorre com alguém da família, assim sendo na escola, muitas vezes o aluno(a) consegue relatar os fatos para um professor de sua confiança.”

De acordo com os sujeitos participantes, há concordância de que a educação, bem como o espaço escolar, é fundamental no combate ao abuso sexual infantojuvenil, com destaque aos discursos dos sujeitos 12 e 19, que se utilizam do termo “denúncia”, demonstrando que a escola, em seu entendimento, é um canal que não apenas revela casos dentre os alunos, mas que também, oportuniza uma abertura ao seu enfrentamento. Assim como, pelo que dizem os sujeitos 20 e 21, em que, muitas vezes, o abusador está oculto dentre os membros da família, e a escola acaba sendo o espaço em que, a criança ou jovens sentem-se mais acolhidos e oportunizados à fala, para relatarem seus sofrimentos e angústias ocasionadas pela ação do abuso sexual e de violências sofridas por ela.

Como afirma o “Guia Escolar – Rede de Proteção à Infância”, através de Santos (2011, p. 195), “não são apenas os especialistas que devem se adequar e sensibilizar à escuta dos jovens,

mas a família e os professores também têm a responsabilidade de escutar, estando para isso, capacitados”.

4.5 UMA EDUCAÇÃO SUBVERSIVA EM VISTA DA LIBERDADE E PREVENÇÃO DO ASM

4.5.1 Uma educação subversiva para a libertação

Nesta seção, pretendemos demonstrar como a educação, não sendo convencional/tradicional, pode contribuir para a liberdade das pessoas, do *Outro* (Dussel, 1977), levando em consideração os direitos naturais e a justiça, como fator de referência para uma educação que ensine, mas que também respeite os indivíduos (Oliveira, 2019). Na educação, os métodos empregados encaminham os fins para onde a formação das pessoas se direciona, isto é, para onde queremos encaminhá-las. Pensando nisso, ao tratar de assuntos delicados como o abuso sexual, o peso que a educação tem em prevenir ou tratar das consequências desse problema é bastante grande, evidentemente que o método para se atingir tais objetivos não se pode dar de forma leviana ou descompromissada, é necessário, preparação (Brino; Williams, 2003).

Uma educação significativa é aquela que se utiliza de aprendizagens em que farão maior sentido ao aluno em aprender; sua evidência é clara, seus elementos são expostos e estão associados que possibilitam o entendimento do assunto de forma nítida (Moreira, 2011). Uma das estratégias utilizadas na aprendizagem significativa convencional é o uso e construção dos mapas conceituais, que vão ligando e se associando, palavra por palavra, trazendo sempre um entendimento maior do que se está querendo fazer entender, isto é, aos poucos, o conhecimento, ou conteúdo, vai se desvelando. São ideias em contexto, nessa construção.

Como dizíamos, a aprendizagem significativa subversiva seria aquela que apresenta, além de uma construção gradual do conhecimento, uma desconstrução de certos pressupostos de ideias acerca desses conhecimentos (Moreira, 2011; Postman; Weingartner, 1971). Ou seja, podemos dizer que na aprendizagem significativa convencional, a construção do conhecimento é unidirecional, apesar de seu movimento ser gradativo e ir montando raciocínio por raciocínio um conhecimento maior proposto que se vê como objetivo. Para a aprendizagem subversiva, essa construção também ocorre assim mesmo, gradual, porém ela irá fazer movimentos de volta que desconstróem certas ideias, pressupostos, paradigmas, convicções que envolvem o conhecimento estabelecido, de modo a ampliá-lo ou, deixar, se for o caso, a possibilidade de

uma porta aberta (Postman, 2002), para que mais conhecimento se crie e se elabore a partir do ponto de onde se chegou.

Nas seções a seguir, apresentamos algumas possibilidades a serem desenvolvidas na escola com o objetivo de prevenir o ASM.

4.5.2 Discutir e aprender em grupos

Apontamos como uma das possibilidades para o tratamento das questões relativas à violência sexual, a colaboração que se cria através dos grupos de pessoas, que se criam e efetuem em torno de discussões com ênfase educativas, instrutivas ou simplesmente de escuta. Ouvir o que o outro tem a dizer é uma coisa muito importante quando se tem uma situação de risco, física ou psicológica (Baptista *et al.*, 2008). Tendo o silenciamento como característica da violência sexual, dar voz àqueles que não são ouvidos é um passo muito importante, não apenas no enfrentamento do problema, mas também em direção à superação de traumas que eventualmente possam existir. Grupos como os círculos de ajuda, círculos restaurativos, podem contribuir, e muito, no apoio de pessoas que tenham passado por experiências desastrosas sobre a violência sexual. No intercâmbio e “negociação” de significados característicos desse modelo de ensino, a linguagem é o instrumento básico. Sem ela, praticamente não haveria captação de significados e, por consequência, não haveria aprendizagem significativa (Moreira, 2011). Sem ela, o compartilhar significados seria praticamente impossível e, assim, não haveria ensino. A interação social é indispensável para a concretização desse episódio e nela a linguagem é imprescindível.

Nesses grupos de ajuda – que são meios para se expressar, garantindo que as vítimas tenham a oportunidade de dizer o que sentem e se sintam confortáveis, explorando suas experiências negativas –, é preciso proporcionar um ambiente e um momento de acolhimento humano (Marra, 2016), para que essas pessoas se sintam protegidas, queridas, aceitas, não recriminadas ou condenadas, compreendidas e até mesmo orientadas, dando a elas um fortalecimento a cada vez que se encontram e trocam suas sensibilidades. A diversidade é a narrativa que descreve como as nossas interações com todo um conjunto de pessoas diferentes nos transformam naquilo que somos. Ajuda a explicar o passado, a iluminar o presente e a mostrar uma direção para o futuro. É, em suma, uma narrativa poderosa e inspiradora, disponível para ser utilizada nas nossas escolas públicas (Postman, 2002).

Não seria possível, de outra forma, contribuir para que as pessoas possam sair de uma condição humana degradante, ultrajante, em que foram submetidas, e recuperarem a sua

dignidade, harmonia consigo mesmas, sua autoconfiança, e, assim, superar uma fase negativa de suas vidas. O apoio em grupo é parte de um tratamento, ou um tipo de tratamento que se pode aplicar diante de um mal como a violência desferida sobre o humano.

Neste trabalho, damos ênfase na importância do trabalho em grupo como possibilidade de resgate e superação, também de tratamento de vítimas que tenham sido abusadas sexualmente, apontando para o processo educativo, sendo este possuidor de grande contribuição para essa finalidade. Como apontam Brino e Williams (2003, p. 02):

A capacitação de educadores estaria contemplando a prevenção, que tem como objetivo a detecção de crianças e adolescentes em situação de risco ao seu desenvolvimento, impedindo os atos violentos e/ou suas repetições, atuando em situações já existentes e prevenindo possíveis sequelas.

É comum que pensemos que vítimas que sofreram abuso sexual, e que possuem traumas emocionais e psicológicos, necessitam primeiramente de um atendimento médico especializado ou psicológico, o que não queremos aqui contrariar, contudo, é necessário também pensar em como a educação pode ser um desses caminhos, pois como é o foco de nossa pesquisa, o problema muitas vezes ronda as escolas, tanto nas salas de aulas e seus espaços quanto nas próprias famílias de alunos ou qualquer outro sujeito integrante da escola.

É crime e atentado à comunidade escolar o abuso sexual; mas também é de sua responsabilidade, como diz Sanderson (2005), que toda a comunidade se responsabilize pela “supervisão” da própria comunidade, principalmente tratando-se das crianças e dos jovens.

A própria sala de aula e o ensino são formas de combate à violência e ao Abuso Sexual em Menores (ASM), caso suas metodologias sejam direcionadas para essa finalidade. E apostamos nisso, através de um ensino e aprendizagem subversivo (Moreira, 2011; Postman, 2002) e dos fundamentos teórico-práticos da Filosofia e Ética da Libertação de Dussel (1977; 2012).

A violência instaurada por meio do abuso sexual pode gerar consequências para uma vida toda (Paixão, 2020; Sanderson, 2005). Levando em consideração que algumas pessoas até mesmo se suicidam, devido ao tamanho do medo e da vergonha que carregam, o processo de cura e de reversão dessa, e, segundo Sieff (2019), a cicatriz psicológica, pode levar tempo, cujo período é indeterminado, o que depende de cada caso. É por isso que se conseguirmos trazer as vítimas para o apoio em grupo, quanto mais cedo, mais rápido será possível aplicar um antídoto contra o veneno, e, quem sabe, mais rapidamente reverter o trauma vivenciado pela vítima (Sieff, 2019).

É imprescindível dizer que, qualquer rede de apoio que se construa, mesmo que incumbida das melhores intenções de ajudar uma vítima, como sinaliza Sanderson (2005), será preciso uma preparação prévia dos envolvidos, em conhecimento e experiência, que garanta o sucesso do acolhimento e atendimento em favor daqueles que são recebidos pelo grupo (Inoue; Ristum, 2008). Tal preparação, diremos melhor adiante, refere-se principalmente aos professores, que agora, sim, são os sujeitos principais de nossa pesquisa, pois os relatos deles, suas visões e concepções já nos ajudam a entender quanto essa preparação está construída em seus perfis profissionais. Um professor pode receber e lidar com o problema da violência ou indisciplina em suas classes todos os dias, mas a violência expressada pelo abuso sexual não é algo normal, nem deve ser rotineiro, por isso, devido à sua complexidade, os professores precisam estar bem capacitados para enfrentar essa questão, que pode a qualquer momento adentrar suas salas de aula.

Uma roda de conversa dentro do horário de aula como atividade pedagógica da disciplina pode contribuir, e muito, para vários segmentos relacionados ao abuso sexual, desde a sua prevenção, como diagnóstico, identificando um possível caso, como também orientando para um dos caminhos que tratam do problema quando ele já existe. Para Paixão e Souza Neto (2018), o professor e sua aula, em conversa em grupo, pode repassar aos alunos a mensagem de otimismo e esperança, para caso um acontecimento lamentável, como o da violência sexual, venha eventualmente a ocorrer (Paixão, 2020). Outra coisa muito importante sobre isso é que nada poderá ser feito sem a vontade da escola e dos professores de realizarem mais do que simplesmente dar aulas, isto é, o repasse dos conteúdos e das matérias. Para que todo esse processo aconteça, é necessário fortemente uma sensibilidade e humanidade da parte dos professores para que a vida dos alunos lhes importe.

Já faz muito tempo que a escola, bem como a educação, não tem apenas as atribuições do conhecimento, pois muitos outros fatores podem atravessar o caminho, causando interferências, e para que esse processo educacional continue atendendo seus desígnios, é preciso também que esteja atento a outras demandas da escola, da vida dos alunos, da relação familiar etc. (Ventura, 2019). São múltiplos fatores, múltiplas demandas, e, sim, o peso aumenta para o trabalho escolar e dos professores, mas estas são as demandas de nosso tempo, que teremos, cedo ou tarde, que lidar.

Muitas crianças e jovens chegam às escolas todos os dias vindas de famílias sem estruturas; por vezes, estas mesmas crianças esperam na figura do professor alguém que lhes dê atenção e carinho, uma dose de sentimento e ternura humana, pois os ambientes onde vivem muitas vezes são inóspitos para o desenvolvimento da criança e do jovem, e a escola acaba

sendo esse espaço acolhedor (Marra, 2016), pois sua característica essencial já é o agregamento de pessoas, que conversam, brincam, riem, dialogam. Devemos aproveitar essa característica que a escola tem como uma oportunidade de fazer mais por pessoas, para melhorar vidas, e a criação de momentos de conversas em grupo, de discussão, de dinâmicas, pode ser a oportunidade exata que se precisa para salvar a vida de alguém, dizer exatamente o que a criança ou jovem aluno precisa ou espera ouvir de alguém: importar-se.

4.5.3 Rompendo o silêncio com a educação

Falamos anteriormente sobre a importância de um atendimento em grupo por meio dos caminhos que a educação possibilita para o tratamento do abuso sexual. Mas podemos pensar, por que encontros em grupo, conversas, debates seriam tão importantes assim? A razão principal para isso é o fato de não deixar que pessoas potencialmente em risco de violência e abuso sexual se recolham ao silêncio como alternativa. Sanderson (2005) já deixou claro que uma das características do abuso sexual é o silêncio que o abusador precisa para manter suas práticas de aliciamento e molestamento das vítimas. Quanto mais esse silenciamento vai acontecendo, mais profundo é o trauma sofrido pela vítima (Sieff, 2019), ou seja, a vítima, para subir das profundezas obscuras do silêncio traumatizante, o tempo e o esforço serão maiores.

Não basta apenas criar a oportunidade da fala, pois aqueles que conduzem algum tipo de atividade que vise o pronunciamento, a expressão, deve deixar claro como é importante externalizar o que se sente, compartilhar o que se vive, principalmente se esta vivência lhe causa algum tipo de angústia, medo ou opressão (Freire, 2016). Para romper o silêncio, que é uma amarra, uma mordaca, uma corrente, que escraviza aos poucos, existem maneiras de dizer, de falar que não apenas pela voz, mas que podem acontecer de diversas formas diferentes. A escrita, gesto, olhar, expressão ou qualquer outro meio que sinalize para outra pessoa que algo não está bem, é válida como fuga às tentativas de silenciamento, e que podem significar a porta de fuga desse problema que é a violência pelo abuso sexual.

Um grande sentimento que impulsiona as pessoas para dentro do abismo do silêncio é o medo. Um problema filosófico tratado desde a antiguidade, posto que medo humano impede grandes realizações. Em episódios obscuros da humanidade, opressores vorazes se utilizaram do medo como instrumento da opressão, capaz de escravizar mentes e corações, em detrimento do poder, do domínio, da subjugação do outro, cerceando-lhes os direitos inatos e ofuscando a justiça (Oliveira, 2019). Nada diferente numa relação de abuso sexual. O abusador, em seu processo de aliciamento, nada mais faz do que emaranhar a vítima em uma teia que vai aos

poucos lhe aprisionando e lhe retirando a essência, sua personalidade, seus direitos inatos de humanidade, a justiça pela igualdade, pela proteção (Inoue; Ristum, 2008), colocando-a de joelhos diante do algoz que usa de métodos de sedução – e não devemos desprezar o reconhecimento – uma expertise fria e calculista.

Claro que o aprofundamento da relação vítima-abusador se dá porque a criança ou jovem não consegue perceber claramente a que situação está se envolvendo. Quanto mais jovem é a vítima, menos conhecimento possui para se livrar da perversidade imbuída pelo abusador, daí a importância de se efetivarem ações preventivas com as crianças e jovens, por meio da educação, familiar e escolar, através de orientações, como diz Sanderson (2005) reiteradamente.

Tais orientações são, inclusive, para as crianças e jovens externalizarem o mais rápido possível a proximidade de alguém desconhecido, ainda mais se este desconhecido lhes aplica alguma investida. Toda orientação que se dê por meio de ensinamentos, não apenas serão preventivos ao abuso sexual como também garantirão a voz das crianças e dos jovens, afastando-as do silêncio que o aliciador tanto quer promover (Sanderson, 2005).

Sanderson (2005) sempre aponta para a vigilância constante que a comunidade deve manter sobre possíveis tentativas de aliciamento. Ter visão sobre as relações que se estabelecem entre adultos e crianças é uma forma de evitar que um caso de abuso sexual aconteça. Os olhares da comunidade, estando atentos e ativos sobre tudo que acontece referente às crianças e jovens são por si mesmos uma forma desperta de voz (Marra, 2016), de comunicabilidade sem muito alarde, pela rede de proteção e compartilhamento de informações que atentamente todos devem ter e partilhar. A criança, quanto mais jovem, indefesa é. Segundo Oliveira (2019, p. 56):

Assim a justiça das vítimas é interpelação e responsabilidade, é compromisso com a restauração da injustiça histórica cometida contra elas. Este novo sentido de justiça excede a significação dos princípios procedimentais e remete sempre à condição de alteridade do outro vitimado. Trata-se da superação instrumental do outro preso a uma ontologia universal.

Cabe aos adultos, todos, a obrigação de ajudar a cuidar dos filhos da sociedade. É por isso que os conceitos de justiça e direito, como princípios de uma ética cujo código moral deve ser, referem-se à garantia da criança e do jovem de se educarem e crescerem livres, em harmonia e livres de medos ou traumas (Sieff, 2019).

Fazendo parte de um grande processo educativo, as crianças precisam ser ensinadas e orientadas a falar sobre os males que às assustam e angustiam, sendo esta uma estratégia pedagógica aplicada pelas escolas em acordo e colaboração com as famílias. As duas instituições, que formam a criança, não podem ficar muito distantes uma da outra, pelo contrário,

quanto mais próximas estiverem melhores são as chances de afastar as crianças e jovens do mal da violência e do abuso sexual, tornando mais difíceis as práticas de aliciamento de um abusador (Sanderson, 2005). Mais do que dar oportunidade para a voz, é incentivar que se use da voz para falar, gritar, contar, dizer o que não faz bem.

Toda vez que uma criança ou adolescente, também um adulto, recolhe para o seu mundo interno algo que não lhe faz bem, é como se guardasse fel, que envenena não apenas a mente e coração, mas também a alma humana. A educação, como um conjunto entre escolas e famílias, tem o dever de neutralizar esse mal antes que se instale e comece causar danos a outrem (Rocha, 2019; Tavares, 2019). Não dar oportunidade para o silêncio é o caminho. Voz no lugar do silêncio; coragem no lugar do medo (Marra, 2016); é isso que a educação de uma criança não pode se esquecer de dar, e as escolas e famílias tem que ter isso como diretrizes para bem conduzir os jovens em uma formação libertadora (Sezyshta, 2014).

Mas é preciso, também, deixar um pouco de lado o ideal que queremos e problematizarmos um pouco a realidade em que vivemos dentro desse processo educativo. Infelizmente, temos um sistema educacional em que as famílias e escolas nem sempre se comunicam adequadamente, nem sempre estão atentas acerca dos alunos, e nem sempre buscam fazer o que Sanderson (2005) orienta como o melhor para se evitar os casos de abuso. Se fosse como esperamos, não teríamos nenhum caso de abuso acontecendo, e, há muitos, todos os dias, em seus diferentes graus.

Há sempre alguns casos de aliciamento se arquitetando para acontecer, outros em processo de ocorrência, outros ainda já se efetuando não mais pelas vias de sedução da vítima, mas se concretizando como uma violência psicológica torturante e desgastante para as vítimas. O silêncio é uma via que muitos e muitas percorrem, e que nós ainda não conseguimos infelizmente detectar (Inoue; Ristum, 2008). Crianças e jovens que estão, neste momento, em algum lugar sendo oprimidas e reprimidas, sendo usadas e abusadas como objetos, decaindo no abismo profundo do silêncio. É por isso que, chamamos a atenção para a urgente necessidade de se tomarem medidas que evitem e tratem desses casos.

Também, como fator que enfraquece o sistema preventivo ao abuso sexual e que facilita os mecanismos do aliciador na sedução das crianças, conforme Sanderson (2005), é justamente a ausência dos adultos no processo de supervisão dos mais jovens, da instrução adequada, dos ensinamentos que já apontamos como possibilitadores da destruição do cárcere do silêncio, ou seja, da voz, da comunicabilidade, da expressão. Nosso sistema educacional e social, infelizmente, ainda é descuidado com a proteção das crianças. Ainda que se tenha um Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que normatiza os direitos da criança e do

jovem, os mecanismos pelos quais se efetuam essa “garantia” nem sempre asseguram de fato uma proteção (Santos, 2011). É preciso algo a mais. É preciso um esforço maior da sociedade, como diz Sanderson, para esse fim. Uma justiça social para com as crianças em relação à sua proteção e a oportunização com orientação correta desses pequenos indivíduos é o que precisa acontecer. Caso contrário, vamos permanecer tratando de casos que sempre vão aparecer, lamentavelmente, sobre o abuso sexual afetando e recrutando crianças.

Silêncio e medo não são pautas trazidas como necessidade de superação para se proteger crianças e jovens no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ficando assim, essa demanda em teor de subjetividade para o entendimento no setor da Educação. Nem mesmo a medicina tratará de forma pontual e eficaz dessa questão; quem sabe, em partes, a psicologia. Pensando nisso, é que mais uma vez justificamos todo nosso empenho em pesquisar a relação importantíssima que a educação tem na vida de crianças e jovens, cujo peso na formação pode ser totalmente para a libertação dos sujeitos (Dussel, 1977), garantindo os direitos e provendo a justiça que merecem. É na educação e na prática dos professores que tudo isso vai se evidenciar com grandiosa expressão, sem deixar de lado a importante participação das famílias, a concepção que os professores têm, bem como sua formação e capacitação farão todo diferencial na luta contra o abuso sexual.

4.5.4 Os saberes para uma vida em liberdade

Não foi por acaso que escolhemos a Filosofia da Libertação (Dussel, 1977) como componente teórico que fundamenta uma educação saudável para as crianças e adolescentes. Como discursemos anteriormente, um ensino libertador abre as mentes, os corações, alivia a alma das pessoas, e desenvolve a comunicabilidade. Tudo o que gostaríamos de ver e acontecer com a sociedade. A filosofia da libertação (Dussel, 1977, p. 175) “pretende assumir tais posições a partir de uma atitude superadora, mas não eclética. Pretende propor um discurso novo que inclua organicamente os discursos enunciados, sem desnaturalizá-los, mas ao contrário dando-lhes seu autêntico sentido”. Ousamos dizer que a Filosofia da Libertação é o antídoto contra o abuso sexual.

Enquanto o aliciamento do abuso sexual funcionar mecanicamente como uma forte força gravitacional para atração das vítimas, temos do lado oposto a Filosofia da Libertação (1977), que como o próprio nome diz, em síntese, visa libertar o ser humano em todas as suas potencialidades. “O *ethos* é o caráter de um povo ou de uma pessoa; é o conjunto estruturado de atitudes que predeterminam a ação. O *ethos* do dominador, seja imperial ou nacional depende,

gira em torno da mistificação, como costumes ou virtudes imperantes, daquilo que foram vícios no tempo de sua opressão” (Dussel, 1977, p. 61). Enquanto a primeira escraviza, a segunda liberta, rompendo com as correntes e com as amarras que se estabelecem.

Já é próprio da filosofia o desenvolvimento da razão, buscando com o tempo, dar subsídios para que cada pessoa adquira sua autonomia. Elaborada e proposta por Enrique Dussel (1977, p. 182), a Filosofia da Libertação:

É uma operação pedagógica desde uma práxis que se estabelece na proximidade mestre-discípulo, pensador-povo, intelectual orgânico, diria Gramsci, no povo. Embora pedagógica, é uma práxis condicionada pela práxis política (e também erótica). Todavia, como pedagógica, sua essência é especulativa, teórica. [...] A filosofia da libertação deveria ser a expressão máxima da consciência crítica possível.

Aliando a filosofia com a própria teoria da libertação, temos um direcionamento ainda mais específico em direção à construção dessa autonomia individual dos sujeitos. É justamente por meio da violência sexual que essa autonomia é ofuscada da vida de uma criança ou um jovem. O *ethos* da libertação, do libertador por excelência (Oliveira, 2019), é o modo habitual de não repetir o mesmo. Ao contrário, trata-se da aptidão ou capacidade feita, caráter de inovar, de criar o novo. Como emerge do serviço do outro, e “o outro é sempre alguém concreto em nova posição de opressão a exterioridade, somente aquele que é” (Dussel, 1977, p. 70). Ainda pior, como já dissemos, quanto mais tempo uma pessoa se vê emaranhada em meio a um aliciamento, mais difícil ficará seu retorno, e, garantida a insegurança, a autonomia dessa vítima ficará toda comprometida.

4.5.5 A necessária filosofia da libertação no contexto da escola

Trazemos ainda, aqui, outro elemento muito importante para nossa reflexão. Existe, normalmente, nas escolas, uma autoridade que é indispensável para que os trabalhos educacionais e escolares se realizem. Disso não há problema, pois que uma certa autoridade é fundamental para que a educação se aprenda em respeito e tolerância com as pessoas, além de contribuir para a melhora da aprendizagem.

O problema, porém, é quando essa autoridade se transforma em autoritarismo, pois aí, nesse caso, teremos também uma relação de abuso, de opressão, de aplicação de força e poder, do medo como metodologia. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, “em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente

atos que anunciem, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (Adorno, 1995, p. 195).

Neste caso, não teremos uma condição ambiental sadia para a aprendizagem. Inclusive, por esses fatores se estabelecendo como caminho, não temos um processo educativo, mas sim um processo adestrador, que não se deve confundir com a disciplina, que é inclusive um conceito da filosofia da educação (Gingell; Winch, 2007).

Através do exposto, quero dizer que, sendo nosso colégio escolhido uma instituição cívico-militar, a dosagem de métodos aplicados, visando uma suposta disciplina dos alunos, precisa ser passada e avaliada pelos critérios pedagógicos, pois, mesmo nos quartéis, há um tratamento sobre a pessoa como sujeito, cuja condição humana se ampara sobre direitos fundamentais inerentes, ou seja, é preciso respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes (Brasil, 1990; Santos, 2011), bem como de qualquer um que se encontre nesses espaços educacionais, sem cometer, dessa forma, excessos. Sendo assim, queremos chamar atenção, para reflexão, se os colégios cívico-militares seriam realmente espaços mais ideais para as crianças e jovens; melhorando ou piorando ainda mais o quadro dos problemas que as escolas regulares tradicionalmente já trazem consigo.

Nisso, o condicionamento dos alunos, por meio de metodologia militar estaria trazendo aos alunos uma libertação dos problemas já vividos ou fortalecendo ainda mais os traumas por eles vividos? Esses questionamentos ainda pairam como interrogativas e que precisam ser melhor esclarecidas e desenvolvidas, porém, pensando em como normalmente é a disciplina militar, não ocorrendo via um processo de entendimento, mas de subordinação, e, por assim dizer, de execução de autoridade e força de comando, que possivelmente, ao invés de suscitar no coração dos jovens o ensejo da liberdade, encerre-los ainda mais em uma subordinação através do medo, da censura e das penalidades. Diz Adorno (1995, p. 159): “suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física”.

Se na educação isso ocorrer, teremos aí, numa escola cívico-militar uma questão de polaridade, pois dois métodos são existenciais: o pedagógico e o doutrinador militar. Isso criaria um problema ainda maior no processo de construção educativa dos sujeitos jovens, pois, digamos, que enquanto a primeira, pedagógica, cria métodos para a discussão, criticidade, libertação, a segunda, doutrinária e militar, impõe o sentido da ordem e da obediência, que infelizmente, é preciso dizer, aproxima-se das intenções *fetichistas* que um aliciador tem para com sua vítima. Segundo Oliveira (2016, p. 89):

O sofrimento das vítimas da violência do processo civilizador é interpretado como ato de inevitável e o bárbaro, ao opor-se ao processo civilizador, é considerado culpado, sendo justificada a ação modernizadora e emancipadora. O sofrimento do Outro é considerado custo da modernização em função de serem atrasados, débeis, etc.

Ainda que as escolas cívico-militares tenham seus objetivos explícitos em seus manuais, na prática é preciso realizar um grande e cuidadoso acompanhamento. As crianças não são militares, não vão para a guerra! A educação segue por outro e distante caminho, a formação escolar e educacional tem, historicamente inclusive, outros objetivos para o ser humano que não ser um subordinado que obedece. Assim como Oliveira (2016) colocou, a intenção não pode, nem deve ser, lhes imputar algum tipo de sofrimento.

Uma educação libertadora possibilita a construção indeterminada da autonomia dos sujeitos, o que quer dizer, os alunos podem se desenvolver de modo a se superarem, não precisando se subordinar a ninguém. Isso é inclusive, um direito constitucional e sobretudo, moral, referente aos direitos humanos.

Pensando pelo viés da Filosofia da Libertação (1977) como fundamentação de uma teoria educativa, através dos conceitos de emancipação de Adorno (1995) e autonomia de Kant (2013), levando em consideração também os Direitos Humanos, o ensino nada tem a ver com a disciplina doutrinadora dos militares. Este não é o desejo da educação, tampouco o ideal no combate ao problema do abuso sexual, pois que, como diz Sanderson (2005), não é a punição o caminho nem mesmo para o aliciador, somente isso não resolve o problema. Longe, muito longe, existe a necessidade formativa e acolhedora que uma vítima de abuso sexual precisa ter para superar seu trauma (Sieff, 2019) ou evitar um possível aliciamento. Estamos tratando de crianças e de adolescentes, cujas estruturas mentais estão ainda em processo de construção e amadurecimento. É de primeira necessidade que ganhem, primeiro, conhecimentos, valores e orientações corretas, não um condicionamento de ordem e subordinação. Responder um comando não é a mesma coisa que compreender este comando, tendo a faculdade de lhe recusar, inclusive. Este é o desejo e o trabalho da educação; ou seja, muito distintas.

As escolas cívico-militares, como já dissemos, são muito recentes desde sua implantação. Para que tenham uma efetiva contribuição na formação de alunos, a parte militar da escola precisa se encaixar dentro das atividades pedagógicas de ensino. A polaridade entre as partes cria um sentido de anulação, e com certeza de uma delas decorrerá ineficácia. O que não se pode permitir é que, o medo, a intolerância, o silêncio, o desenvolvimento da razão que possibilita autonomia, e, futuramente, emancipação, deixem de existir no processo educativo. Esses são objetivos de uma Filosofia da Libertação (1977) como fundamento teórico para um

processo educativo. Se antes as escolas tinham dificuldade em alcançar tais horizontes na formação dos alunos, talvez agora, com os modelos cívico-militares isso se agrave ainda mais. Não se trata de resolver problemas de indisciplina na escola, mas de prevenir, por métodos didáticos, violência e abuso sexual, que não se dão pelos caminhos da força e da autoridade. “A justiça não pode ser reduzida, tampouco limitada aos argumentos da razão, nem à legitimidade da ordem estabelecida. A justiça existe a partir da sua relação com a alteridade humana, em especial, o outro injustiçado, o que a torna eminentemente ética” (Oliveira, 2019, p. 52).

Com base nessa realidade, os saberes para uma vida em liberdade devem se dar para além de qualquer condicionamento doutrinário – para longe dos medos, subordinações, opressões, ou castração de direitos, da autonomia, e da emancipação – nem mesmo na seara da educação, não queremos que se restrinjam aos conhecimentos disciplinares – tanto porque, as demandas que as escolas têm hoje são muito mais complexas e pretéritas à aquisição de conhecimentos disciplinares – o que, quer se aceite ou não, convocam a instituição escolar e os professores como entes dessa realização, para a resolução dessa demanda formativa.

Por isso, a Filosofia da Libertação (Dussel, 1977) se faz tão necessária, como possuidora de muitos elementos que são benéficos para a aprendizagem dos alunos, em sua autonomia/liberdade. Devemos investir em métodos que tragam os alunos para próximos da escola, que confiem nos professores como pessoas capazes de ajudá-los em suas questões de dúvida, de medos e receios, como fonte de orientação e esclarecimento. Isso nem sempre será possível apenas ensinando, aula após aula, de forma programática; seria o caso de ensinar com humanidade, situando os alunos dentro dessa mesma humanidade, e, sempre que necessário, esclarecendo humanamente.

Pensando em como melhor realizar essa tarefa, que é humanista e necessária devido as suas potencialidades transformadoras, apesar da dificuldade, seria o caso de aliar os pressupostos trazidos pela Filosofia da Libertação (1977) e os métodos da aprendizagem significativa (2011); mas, mesmo a aprendizagem significativa sozinha, fazendo todas as suas relações e associações intelectivas, estes não seriam suficientes para dar conta da necessidade que os alunos e as escolas possuem. Para isso, achamos por bem ser mais “radicais” no método, trazendo algo de contundência mais expressiva, como é o caso da aprendizagem significativa subversiva (Postman; Weingartner, 1971), que parece estar mais de acordo com a situação das escolas e da sociedade hoje, bem como da realidade dos alunos, ainda mais porque estão ligados a tantos valores, expressões e significados que atualmente as redes sociais trazem a todos nós. As questões da sociedade, como o abuso sexual, pedofilia, misoginia, racismo, homofobia, dentre outros embates sociais de crítica, precisam ser ensinados e possibilitados aos alunos a

pensarem com liberdade. A aprendizagem significativa subversiva (Postman; Weingartner, 1971) é o modelo metodológico ideal para isso, pois visa a desconstrução de modelos até então pré-concebidos sem muita criticidade e análise, apenas incorporados por aceitação – valores, cultura e costume.

Notemos, novamente, que a desconstrução de certos conhecimentos implica na construção de outros, essa é a finalidade da aprendizagem significativa subversiva, e que mais uma vez nada tem a ver com um modelo doutrinário militar. Aliás, até tem, são antagônicos! Avaliamos aqui que, diante de um problema tão grave como é o caso do abuso sexual e suas múltiplas formas de violência, que uma educação, cujo método se faz por meio da aprendizagem significativa subversiva, tem uma grande possibilidade de superar o problema, inclusive no seu sentido preventivo. A intenção é justamente deixar os alunos estimulados ao criticismo, a qualquer tentativa de dominação, de neutralização de suas forças psíquicas ou racionais, pois um dos comandos ensinados por essa metodologia é resistir. Algo que não se deseja, de forma alguma, através de um condicionamento militar. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia (Dussel, 2012).

Daí que dizemos mais uma vez que, a educação e o militarismo nas escolas não combinam muito, e vão de alguma forma se polarizar, a menos que muitos se entendam e colaborem através de um processo de formação, e, não de doutrina passiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar a percepção de funcionários e docentes de um colégio cívico-militar sobre o ASM, e pudemos identificar alguns traços importantes nos discursos que se aproximaram, por vezes, dos mitos que foram apresentados, fundamentados com base em Sanderson (2005), mas que, também, alguns apresentaram ideias progressistas, que se assemelhavam com a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Foram, então, utilizados três instrumentos de coleta de dados: 1. Questionário de identificação e concepção acerca da existência de casos de ASM (Apêndice A); 2. Mapa Mental com termos referentes ao objeto de pesquisa (Apêndice B) e 3. Questionário adaptando os 32 mitos de Sanderson (2005) sobre o ASC/ASM (Apêndice C); que se dividiu em duas porções: 1) Quantitativa: os níveis de intenção, em Likert, quanto à concordância aos mitos, demonstrados no Quadro 2; 2) Qualitativa: os discursos apresentados em forma de justificativa, complementar à marcação das alternativas Likert, que dizem respeito aos mitos de Sanderson (2005) e sua realidade.

Por meio dos dados coletados, podemos considerar que ficou claro o que pretendíamos evidenciar na análise dos discursos apresentados, por meio dos relatos dos sujeitos que atuam como professores no espaço educativo cívico-militar, com relação ao Abuso Sexual em Menores. Um tipo de inclinação ao discurso dos participantes se demonstra favorável a uma educação em que haja professores e profissionais capacitados à orientação de alunos; também, de um ensino que esclareça sobre o ASC/ASM. Também, foi evidenciado a repulsa sobre manifestações abusivas, com sujeitos expressando-se contrários às manifestações de violência que permeiam a educação e os menores. Houve muitas confluências tanto com o referencial teórico quanto com a revisão de literatura, e os dados que já foram apresentados destes mesmos, demonstrando que a realidade sobre o ASC/ASM é muito ampla, e demanda uma seriedade muito grande em seu enfrentamento.

Considerando que a escola escolhida tem as características típicas de cívico-militar – de regras e conduta a serem seguidas –, os discursos são reveladores para um mecanismo que já se esperava: uma apologia à educação, em que o encaminhamento a profissionais “capacitados” é o que se vê de mais evidente. Esse profissional “mais capacitado” não é a figura do professor, que neste caso ocupa um papel de identificador de casos de abuso, segundo os entrevistados, e que é responsável pelo correto encaminhamento dessas situações percebidas a outros profissionais, como a equipe pedagógica, por exemplo.

Os sujeitos dessa pesquisa também se demonstraram despreparados para enfrentar sozinhos a demanda do ASC/ASM. Mas nem o devem, o referencial teórico já indica que não

é esse o papel das vítimas, o de carregar o fardo sozinhos. Contudo, frisamos que cabe ao menos no individual a denúncia, e isso não pareceu muito evidente ou de proatividade dos mesmos em fazer, indicando cautela, tanto que um dos sujeitos relatou que uma pedagoga havia solicitado silêncio quanto aos fatos, o que reforça um aspecto incomum para uma escola com características regulares, e nos faz pensar melhor sobre o modelo cívico-militar.

Conseguimos aplicar satisfatoriamente tanto os instrumentos de coleta dos dados, como utilizar os instrumentos de análise dos resultados. A participação dos sujeitos esteve adequada para o rol considerável da pesquisa e trouxe elementos valiosos dentro de seus discursos que puderam ser evidenciados para a discussão.

Também, dentro de nossa proposta, a pergunta de pesquisa foi atendida, em correspondência a nossos objetivos, uma vez que coletamos o que precisávamos, analisamos da forma esperada e nossos referenciais teóricos e de pesquisa atenderam a todas as demandas para análise, satisfatoriamente, pois no levantamento quantitativo acerca dos discursos envolvendo os mitos de Sanderson (2005), ficou claro que há um predomínio de discordâncias com relação aos mitos do Abuso Sexual em Menores, do que mitos com concordância, o que configura, em análise, certo nível de esclarecimento sobre o assunto e seu respectivo posicionamento diante das condições em que essa temática se dá envolvendo menores.

Podemos dizer que, apesar de haver um tipo de mescla generalizante nos discursos apresentados, quanto à necessidade de se proteger as crianças e encaminhá-las a profissionais capacitados, para a resolução do problema do ASM, é possível saber que os professores pensam na educação como um caminho para que essa resolução se faça, ainda que não necessariamente sejam eles esses profissionais. Os cívico-militares não parecem, por seus argumentos, pensar diretamente na educação ou nos professores como capazes de resolver o problema do ASM, mas apontam como outro profissional (um psicólogo, equipe gestora da escola, ou profissional criminal) como os mais indicados para esse papel. Já quem assinalou o instrumento de pesquisa como funcionário, responde também como necessária a proteção das crianças, antes de um encaminhamento para problema (quando há), abominando a questão do abuso.

Muito importante é considerar que, em toda pesquisa, não se observou, mesmo naqueles que tinham discursos que apresentavam casos conhecidos de ASM, em momento algum, indícios de iniciativa por parte deles em ajudar a vítima que passava pelo conhecimento deles. Ao menos isso não foi declarado ou ficou em evidência em nossos instrumentos de dados analisados. Os relatos discursivos apenas expuseram os casos que eram de seus conhecimentos, por vezes, detalhadamente, mas não revelaram se tiveram a espontaneidade de ajudar as vítimas do ASM, seja direta ou indiretamente, ou fazendo o encaminhamento necessário, com apenas

uma exceção e que, ao fazer o encaminhamento da criança à equipe pedagógica da escola, foi mandada se calar.

Procuramos desenvolver nesta pesquisa que o Abuso Sexual em Menores (ASM) é impregnado por formas variadas de violência, e que o silêncio, assim como o silenciamento das pessoas diante desse problema é uma forma de reforçar a sua perpetuação e incentivar que o abuso continue. É inadmissível para todos que se preocupam com o ASM que mesmo em instituições escolares haja quem tolere esses acontecimentos infelizes, às vezes, por um motivo banal, como a não exposição da imagem da instituição escolar. Em vários momentos, e principalmente com os mitos de Sanderson (2005), buscamos evidenciar que é preciso, sim, haver a denúncia, estimular a voz das vítimas, e a procura por ajuda no combate à questão do ASM.

Ficou evidente ainda, em nossos instrumentos de dados, que para os cívico-militares da escola, a educação é concebida como contribuinte na libertação e tratamento de traumas. Quando questionados, dois discursos aparecem de forma mais frequente e intensa: 1. Que a educação pode, sim, encaminhar as vítimas para ‘profissionais capacitados’ – muito mencionada a figura da(o) psicóloga(o) – e a necessidade de uma atenção e acolhimento ao aluno, por equipes outras que não a capacidade do professor. Para este, a melhor preparação para a identificação dos casos em sala de aula aparece muitas vezes nos discursos dos entrevistados.

Nesta investigação, os discursos dos participantes cívico-militares da escola pesquisada demonstraram uma disposição favorável ao papel da educação quanto acolhimento de crianças e jovens, em possíveis risco do ASC, mas descentralizando o professor como um profissional que pode se capacitar para colaborar mais intensamente para o combate do ASC/ASM.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, T. W. A Educação contra a barbárie. *In: A Educação contra a barbárie*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BAPTISTA, R. S.; FRANÇA, I. S. X. de; COSTA, C. M. P. da; BRITO, V. R. de S. Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela. **Acta Paul Enferm**, v. 21, n. 4, p. 602-608, 2008.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.
- BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2003.
- BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 113-128, jul./ 2003.
- CAETANO, E. D. **Abuso Sexual Infantil**: compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2019, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lajes/SC, 2019.
- CUNHA, L. M. A. da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil**: legados e perspectivas – Ensaio metafilosófico. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: filosofia na América Latina. São Paulo: edições Loyola, 1977.
- DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: edições Loyola, 1986.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2022.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13ª Ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREIRE, S. B. **Abuso Sexual Infantil: sentidos compartilhados por professores**. 2016, 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

GODOY, M. T. **Indicações circunstanciais como signos potencializadores da aprendizagem significativa de conceitos na experimentação animal**. 2016, 259 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINGELL, J.; WINCH, C. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INOUE, S. R. V.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./mar. 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, United States, v. 22, n. 140, p. 1-55, 1932.

LIMA, N. C. de. **Ações colaborativas de formação de professores para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola estadual Paulo Maranhão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2019.

LOURO, G. L. *et al.* **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEIRELLES, L. **A ideia de justiça na obra de Enrique Domingo Dussel**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, M. A. **Metodologias da pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, G. J. de. **O conceito de vítima em Enrique Dussel**. 2019, 67 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019.

OLIVEIRA, Q. B. M. *et al.* **Violências nas relações afetivo-sexuais**. In: MINAYO, MCS.; ASSIS, SG., NJAINE, K., (orgs.). Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011. p. 87-139

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAIXÃO, É. de S. **A construção de ações educativas de prevenção do abuso sexual na infância**. 2020, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

PAIXÃO, É. de S.; SOUZA NETO, J. C. de. O abuso sexual de crianças e adolescentes: considerações sobre o fenômeno. **Revista Territorium**, v. 1, n. 27, p. 97-111, 2020.

PARANÁ. **Colégios Cívico-militares**. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 18 dez. 2022.

PEREIRA, C. de A.; MACIEL, S. C.; DIAS, C. C. V.; ALEXANDRE, T. M. de O.; OLIVEIRA, M. X. de; PIMENTEL, C. E. Validação da Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (ECAS) no Contexto Brasileiro. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 145-158, jan./mar. 2019.

PLATÃO. **A República de Platão**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLATÃO. **Platão**: diálogos. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

POSTMAN, N. **O Fim da Educação**: redefinindo o valor da escola. Relógio D'Água: Lisboa, 2002.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **Contestação**: nova fórmula de ensino. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Expressão e Cultura: Rio de Janeiro, 1971.

RUSSELL, B. **Educação e ordem social**. São Paulo: editora UNESP, 2018.

RUSSELL, B. **Sobre educação**. São Paulo: editora UNESP, 2014.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

SANTOS, B. R. dos. **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SANTOS, E. S. dos. **A abordagem da sexualidade nas aulas de biologia**: um estudo de caso em escolas da cidade de Arapiraca-Alagoas. Universidade Estadual de Alagoas: Programa de Pós-graduação em dinâmicas territoriais e cultura. Arapiraca: AL, 2019.

SANTOS, M. de J.; MASCARENHAS, M. D. M.; RODRIGUES, M. T. P.; MONTEIRO, R. A. P. Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola: Brasil, 2010 – 2014. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 2, n. 27, 2018.

SEZYSHTA, A. J. **Corporalidade despida**: exterioridade marxiana à opção pela vítima em Enrique Dussel. 2014, 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014.

SIEFF, F. D. **Compreensão e cura do trauma emocional**: conversações com clínicos e pesquisadores pioneiros. São Paulo: Paulus, 2019.

TAVARES, F. M. S. **Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares em professores do ensino fundamental**. 2019, 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2019.

VENTURA, J. O. **Práticas educativas nas famílias de crianças com histórico de violência sexual ou maus-tratos físicos**. 2019, 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CONCEPÇÃO ACERCA DA EXISTÊNCIA DE CASOS DE ASM



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Linha Ensino e Aprendizagem

Informações da (o) entrevistada (o):

As informações prestadas abaixo são do mais **absoluto sigilo** e sua identidade não serão reveladas e com garantia de total preservação. A pesquisa busca apenas esclarecer algumas questões pertinentes ao ambiente escolar, sendo nosso objetivo a contribuição para a melhoria da escola, da educação e da relação de todos no espaço que se compartilha. Por isso, pedimos por gentileza que respondam os questionamentos com a **mais sincera resposta**.

1. Gênero: () Feminino () Masculino
2. Você é: () Professor(a) () Militar/Monitor () Funcionário(a)
3. () Casada(o) () Solteira(o) () Divorciada(o) () Viúva(o)
4. Há quanto tempo trabalha neste colégio? _____
5. Possui filhos matriculados neste colégio? Se sim, quantos? _____
6. Se possui filhos no colégio, quantos são meninas? Quantos são meninos?

7. Você já conheceu algum caso de Abuso Sexual Infantil? **Marque:**
() Fora do colégio () No colégio () Nunca
8. Caso tenha conhecimento de algum caso de Abuso Sexual Infantil, por favor, detalhe:

9. Você já foi vítima de algum tipo de abuso sexual durante sua vida?
() Não () Sim Com quantos anos? _____
10. Você considera que a educação e o ensino podem contribuir no enfrentamento ao problema do Abuso Sexual Infantil? **Marque:**
Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()
Justifique:

11. Sobre as vítimas de abuso sexual, considera que a educação pode ajudar no processo de tratamento e até na libertação dos traumas? **Marque:**
Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()
Justifique:

APÊNDICE B – CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS A RESPEITO DO ABUSO SEXUAL (ASM/ASC/ASI)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Baseando-se em suas concepções e experiências a respeito do tema ABUSO/VIOÊNCIA SEXUAL, desenvolva a atividade abaixo conforme os procedimentos:

- escolha os termos abaixo** que podem auxiliar na construção de um raciocínio externalizado e lógico
- ordene os termos mais significativos** segundo as interações entre eles e suas concepções e experiências (MAPA MENTAL);
- estabeleça as ligações** que julgar pertinentes e sinta-se à vontade para acrescentar quantos termos achar necessário;
- elabore um texto explicativo** a partir do mapa organizado.

escola	país	abuso	violência	meninas
constrangimento	punição	família	direção escolar	meninos
homossexualidade	disciplina	gênero	poder	proteção
abusadores	acolhimento	traumas	equipe pedagógica	lei
machismo	governo	escuta ativa	sofrimento	vítima
gays	liberdade	educação	consentimento	doença
verdade	culpa	ensino	mentira	inocente
direito	natural	justiça	perseguição	vigilância
intimidação	grito	medo	solução	silêncio
aceitação	normal	criança	denúncia	adulto
ajuda	conversar	sexo	surrar	imoral

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS (BASEADO NOS 32 MITOS SOBRE O ASC DE SANDERSON, 2005)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As proposições abaixo são questionamentos sobre o ASC (Abuso Sexual em Crianças) segundo Christiane Sanderson. Responda de forma pontual, e quando solicitado justifique ou complemente sua opção. A pesquisa possui garantia de sigilo e não será divulgada a sua participação. As respostas serão apenas usadas como dados estatísticos e qualitativos.

1. Sobre o Abuso Sexual em Crianças, você considera algo comum?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

2. As meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

3. O Abuso Sexual em Crianças ocorre apenas em certas comunidades/culturas/classes?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

4. O Abuso Sexual em Crianças é desculpado pela bíblia?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

5. O Abuso Sexual em Crianças ocorre apenas em famílias desestruturadas?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

6. Seu filho (ou criança da família) não corre (m) o risco de abuso sexual?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

7. O Abuso Sexual em Crianças está aumentando?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

8. Somente estranhos abusam sexualmente de crianças?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

9. Abusadores sexuais são monstros?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

10. Os abusadores sexuais de crianças são fáceis de serem reconhecidos?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

11. Considera os abusadores sexuais de crianças como loucos, maus ou tristes?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

12. Todo abusador sexual de crianças ou “pedófilos” foi sexualmente abusado na infância?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

13. Apenas homens homossexuais abusam de garotos?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

14. As mulheres não abusam de crianças?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

15. O Registro de Criminosos Sexuais, existente no Brasil, é uma rede de segurança eficiente?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

16. Considera que tornar os abusadores sexuais de crianças conhecidos e humilhá-los é a única forma de proteger nossas crianças?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

17. O abuso sexual é sempre violento?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

18. O Abuso Sexual em Crianças, nunca evolve prazer para a criança?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

19. Não há abuso sexual se a criança consentiu?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

20. A pornografia infantil é como a pornografia adulta e é inócua (não causa danos)?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

21. As crianças em idade pré-escolar não correm o risco de sofrer abuso sexual?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

22. As crianças são seres sexuais, e assim provocam atração?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

23. As crianças têm imaginação fértil e fantasiam muitas coisas, incluindo o abuso sexual?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

24. As crianças mentem sobre o abuso sexual?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

25. Os abusos sexuais em crianças não causam danos à criança?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

26. As crianças que são sexualmente abusadas, sabem que isso é errado e denunciam os abusos?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

27. Pais adultos devem ser capazes de dizer se uma criança está sendo sexualmente abusada?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

28. Pedófilos não podem ser curados?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

29. Os homens têm o direito de satisfazer suas necessidades sexuais, não importa de que maneira?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

30. Funcionários de serviço de proteção à criança encorajam as crianças a inventar histórias sobre o abuso sexual?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

31. Devemos evitar falar sobre o ASC para não assustar as crianças?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

32. As crianças são sexualizadas pela mídia e pela indústria da moda, o que as torna vulneráveis ao Abuso Sexual em Crianças (ASC)?

Concordo () Discordo () Concordo parcialmente ()

APÊNDICE D – REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL – REPOSITÓRIO CAPES E SciELO

Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo

(continua)

Título: O abuso sexual de crianças e adolescentes: considerações sobre o fenômeno	
Autor: Érica de Souza Paixão e João Clemente de Souza Neto	Local de publicação: Territorium
Resumo: A história da criança e do adolescente no Brasil é caracterizada pela violência em suas múltiplas manifestações. Entre estas, estão a negligência, a institucionalização, o abandono, a exploração no trabalho, fome, abuso e exploração sexual. Como perceber os sinais de que uma criança e/ou adolescente estão sendo vítimas de violência? Este trabalho tem dois objetivos: analisar o fenômeno da violação de direitos no que diz respeito ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente, tendo em consideração o avanço das políticas públicas para o enfrentamento do abuso sexual; dar alguns subsídios para a comunidade escolar identificar o fenômeno e nele intervir para garantir a proteção da criança e do adolescente. A pesquisa de campo analisou três depoimentos de mulheres que foram vítimas de abuso sexual na infância, procurando analisar se houve alguma intervenção de âmbito social, bem como o papel da escola e da família. A metodologia utilizada foi qualitativa, com propósito de ilustrar o fenômeno à luz da perspectiva psicológica e histórica-social.	
	Análise do Resumo:
	• Objetivos: Analisar o fenômeno da violação de direitos no que diz respeito ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente, tendo em consideração o avanço das políticas públicas para o enfrentamento do abuso sexual; dar alguns subsídios para a comunidade escolar identificar o fenômeno e nele intervir para garantir a proteção da criança e do adolescente.
	• Procedimentos de coleta de dados: A pesquisa de campo analisou três depoimentos de mulheres que foram vítimas de abuso sexual na infância, procurando analisar se houve alguma intervenção de âmbito social, bem como o papel da escola e da família.
• Resultado e análise dos dados: A metodologia utilizada foi qualitativa, com propósito de ilustrar o fenômeno à luz da perspectiva psicológica e histórica-social.	
Palavras-chave: Criança, adolescente, abuso sexual, escola, proteção.	

Título: Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010-2014	
Autor: Marconi de Jesus Santos; Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas; Malvina Thaís Pacheco Rodrigues; Rosane Aparecida Monteiro	Local de publicação: Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade, Teresina, PI, Brasil. Universidade de São Paulo, Departamento de Medicina Social, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo

(continuação)

Resumo: Objetivo: descrever as notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorrida na escola, no Brasil, no período de 2010 a 2014. Métodos: estudo descritivo sobre as características das vítimas, do evento, do agressor e do atendimento, entre os registros de notificação compulsória de violência sexual contra crianças (0-9 anos) e adolescentes (10-19 anos) ocorrida na escola; foram utilizados dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). Resultados: foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorrida na escola, referindo 1.546 (69,5%) crianças e 680 (30,5%) adolescentes; a média de idade das vítimas foi de 7,4 anos, e a mediana, de 6 anos; predominaram vítimas do sexo feminino (63,8%) e, na maioria das vezes, o agressor era do sexo masculino (88,9%). Conclusão: crianças e adolescentes estão expostos à violência sexual na escola, instituição que, supostamente, deveria garantir proteção, desenvolvimento saudável e segurança para os escolares. Palavras-chave: Delitos Sexuais; Notificação Compulsória; Saúde Escolar; Abuso Sexual na Infância; Epidemiologia Descritiva.	
	Análise do Resumo:
	• Objetivos: descrever as notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorrida na escola, no Brasil, no período de 2010 a 2014. • Procedimentos de coleta de dados: estudo descritivo sobre as características das vítimas, do evento, do agressor e do atendimento, entre os registros de notificação compulsória de violência sexual contra crianças (0-9 anos) e adolescentes (10-19 anos) ocorrida na escola; foram utilizados dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). • Resultado e análise dos dados: foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorrida na escola, referindo 1.546 (69,5%) crianças e 680 (30,5%) adolescentes; a média de idade

Título: Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola	
Autor: Sílvia Regina VIODRES INOUE; Marilena RISTUM	Local de publicação: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação de Psicologia. Revista Estudos de Psicologia
Resumo: Estudos sobre violência sexual contra crianças e adolescentes indicam que familiares e conhecidos são os maiores agressores, tornando difícil a sua denúncia. Na infância e na adolescência, a escola pode ser um local ideal para detecção, intervenção e promoção de fatores de proteção que diminuam a violência e seu impacto sobre o desenvolvimento. Este trabalho teve como objetivo analisar os casos de violência sexual	
	Análise do Resumo:
	• Objetivos: analisar os casos de violência sexual identificados ou revelados no contexto educacional, descrevendo suas formas, incidências, perfil da vítima, do agressor, do responsável pela identificação e circunstância da revelação. • Procedimentos de coleta de dados: As ocorrências foram selecionadas dentre os 2.522 protocolos de atendimento de um programa estadual

Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo

(continuação)

identificados ou revelados no contexto educacional, descrevendo suas formas, incidências, perfil da vítima, do agressor, do responsável pela identificação e circunstância da revelação. As ocorrências foram selecionadas dentre os 2.522 protocolos de atendimento de um programa estadual de denúncia e assistência a vítimas de violência sexual, e totalizaram apenas 22 casos. Nestes, houve o predomínio do sexo feminino e idade até 12 anos. A professora foi a maior responsável pelo desvendamento, que ocorreu principalmente por meio de relatos verbais das vítimas.	de denúncia e assistência a vítimas de violência sexual, e totalizaram apenas 22 casos.
Palavras-chave: Abuso de criança. Escolas. Identificação da violência. Violência sexual.	• Resultado e análise dos dados: houve o predomínio do sexo feminino e idade até 12 anos.

Título: Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela	
Autor: Rosilene Santos Baptista; Inácia Sátiro Xavier de França; Carlione Moneta Pontes da Costa; Virgínia Rossana de Sousa Brito	Local de publicação: Acta Paulista de Enfermagem
Resumo: OBJETIVOS: Caracterizar abuso sexual em crianças e adolescentes registrados pelo Programa Sentinela em Campina Grande-PB; analisar incidência de abuso sexual; traçar perfil das crianças e adolescentes atendidas nesse programa; identificar principais abusadores e incidência desse abuso no ambiente intra e extrafamiliar. MÉTODOS: Estudo descritivo-exploratório. Coletaram-se dados nos prontuários de 60 crianças e adolescentes. Os dados foram tratados estatisticamente. RESULTADOS: Aconteceram 23 notificações em 2005, e 37 em 2006. Identificou-se 51 notificações relacionadas com meninas e nove com meninos em condições socioeconômicas desfavoráveis. Faixa etária prevalente: três a cinco e 12 a 14 anos. Principais abusadores: padrastos, pais, cunhados; namorados e desconhecidos. Aconteceram 27 casos no ambiente intrafamiliar e 33 no extrafamiliar. O Conselho Tutelar intermediou a maioria dos registros. CONCLUSÃO: Cresce incidência de abuso sexual de crianças e adolescentes, tanto no ambiente intrafamiliar como no extrafamiliar. Sugere-se educação continuada	Análise do Resumo: • Objetivos: Caracterizar abuso sexual em crianças e adolescentes registrados pelo Programa Sentinela em Campina Grande-PB; analisar incidência de abuso sexual; traçar perfil das crianças e adolescentes atendidas nesse programa; identificar principais abusadores e incidência desse abuso no ambiente intra e extrafamiliar. • Procedimentos de coleta de dados: Estudo descritivo-exploratório. Coletaram-se dados nos prontuários de 60 crianças e adolescentes. Os dados foram tratados estatisticamente. • Resultado e análise dos dados: Aconteceram 23 notificações em 2005, e 37 em 2006. Identificou-se 51 notificações relacionadas com meninas e nove com meninos em condições socioeconômicas desfavoráveis. Faixa etária prevalente: três a cinco e 12 a 14 anos. Principais abusadores: padrastos, pais, cunhados; namorados e desconhecidos.

Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo

(continuação)

para apoiar familiares e vítimas de abuso sexual.	Aconteceram 27 casos no ambiente intrafamiliar e 33 no extrafamiliar.
Palavras-chave: Maus-tratos sexuais infantis; Maus-tratos sexuais infantis; Violência doméstica; Violência sexual; Defesa da criança e do adolescente	

Título: Validação da Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (ECAS) no Contexto Brasileiro	
Autor: Camila de Alencar Pereira (et. al.); Silvana Carneiro Maciel; Camila Cristina Vasconcelos Dias; Tátia Mirellis de Oliveira Alexandre; Marcelo Xavier de Oliveira; Carlos Eduardo Pimentel	Local de publicação: Revista Psico-USF
Resumo: O presente artigo objetiva adaptar e validar para o contexto brasileiro a Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (ECAS) de origem portuguesa, composta por 17 itens e três fatores. Para tanto foram realizados dois estudos, no primeiro foi feita uma análise fatorial exploratória com amostra de 208 estudantes universitários, obtendo-se uma estrutura unifatorial, divergindo da escala original, com alfa de Cronbach de 0,88. Diante da discordância, foi realizado um segundo estudo, visando confirmar a estrutura fatorial da escala, com amostra de 209 estudantes universitários. Portanto, o resultado confirmou como melhor modelo a estrutura unifatorial da escala, com redução de 17 para 11 itens, obtendo-se alfa de Cronbach de 0,84. Sendo assim, a adaptação e validação da ECAS contribui para preencher uma carência existente no Brasil em relação a instrumentos voltados a mensurar as crenças sobre o abuso sexual infantojuvenil, podendo colaborar com estudos e intervenções na área.	
	Análise do Resumo:
	Objetivos:
	Procedimentos de coleta de dados: foram realizados dois estudos, no primeiro foi feita uma análise fatorial exploratória com amostra de 208 estudantes universitários, obtendo-se uma estrutura unifatorial, divergindo da escala original, com alfa de Cronbach de 0,88. Diante da discordância, foi realizado um segundo estudo, visando confirmar a estrutura fatorial da escala, com amostra de 209 estudantes universitários.
Palavras-chave: crenças, abuso sexual, crianças, adolescentes, escala	Resultado e análise dos dados: o resultado confirmou como melhor modelo a estrutura unifatorial da escala, com redução de 17 para 11 itens, obtendo-se alfa de Cronbach de 0,84. Sendo assim, a adaptação e validação da ECAS contribui para preencher uma carência existente no Brasil em relação a instrumentos voltados a mensurar as crenças sobre o abuso sexual infantojuvenil, podendo colaborar com estudos e intervenções na área.

Título: A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros	
Autor: Jeanne de Souza Lima; Suely Ferreira Deslandes	Local de publicação: Interfaces (Botucatu)

Quadro 3 – Referencial teórico inicial – Repositório CAPES e ScieElo

(conclusão)

Resumo: A notificação compulsória dos casos de violência é um instrumento capaz de mobilizar a rede de proteção às crianças e adolescentes e de compor o sistema de informação, visando ao planejamento de políticas públicas para seu enfrentamento. O trabalho tem como objetivos: (a) caracterizar o contexto histórico de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, e o seu processo de notificação, no Brasil e nos Estados Unidos (EUA); (b) estabelecer parâmetros de comparação entre a realidade brasileira e americana. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental de leis, portarias e normativas sobre a notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes, complementadas pela literatura nacional e internacional acerca da questão. Pode-se observar que, enquanto nos EUA o processo de notificação é detalhado e distribuído por seus estados, no Brasil os estudos ainda requerem maior aprofundamento sobre a temática, sobretudo no que diz respeito às iniciativas regionais.	
	Análise do Resumo:
	• Objetivos: (a) caracterizar o contexto histórico de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, e o seu processo de notificação, no Brasil e nos Estados Unidos (EUA); (b) estabelecer parâmetros de comparação entre a realidade brasileira e americana. • Procedimentos de coleta de dados: realizou-se uma pesquisa documental de leis, portarias e normativas sobre a notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes, complementadas pela literatura nacional e internacional acerca da questão. • Resultado e análise dos dados: Pode-se observar que, enquanto nos EUA o processo de notificação é detalhado e distribuído por seus estados, no Brasil os estudos ainda requerem maior aprofundamento sobre a temática, sobretudo no que diz respeito às iniciativas regionais.

Palavras-chave: Notificação de abuso; Maus-tratos sexuais infantis; Violência sexual contra crianças e adolescentes

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Repositório de Teses e Dissertações da CAPES e ScieElo (2002).

APÊNDICE E – REFERENCIAIS TEÓRICOS

Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses utilizados como referencial teórico

(continua)

Tipo de Produção	Título	Ano	Autores
Artigos	1. Abuso sexual na infância: compreensão a partir da Epidemiologia e dos Direitos Humanos	2003	Ivan França Junior
	2. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil	2003	Rachel de Faria Brino, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
	3. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil	2003	Rachel de Faria Brino, Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams
	4. Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela	2008	Rosilene Santos Baptista, Inácia Sátiro Xavier de França, Carlione Moneta Pontes da Costa, Virgínia Rossana de Sousa Brito.
	5. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola	2008	Silvia Regina Viodres Inoue, Marilena Ristum
	6. Prevalência de maus-tratos em crianças de 1ª a 4ª série da cidade de Ribeirão Preto-SP	2008	Juliana Martins Faleiros, Marina Rezende Bazon
	7. O desafio da supervisão e pesquisa-ação em casos de abuso sexual: os professores e suas questões	2008	Liana Fortunato Costa, Maria Alexina Ribeiro, Maria Aparecida Penso, Tânia Mara Campos de Almeida
	8. O Sistema Nacional de combate ao abuso e exploração sexual infantojuvenil e o Plano Nacional: um exemplo de política pública aplicada	2010	Thaísa Veras
	9. A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros	2011	Jeanne de Souza Lima, Suely Ferreira Deslandes
	10. Análise aparente de tecnologia educativa para universitários sobre abuso sexual infantil	2015	Karla Julianne Negreiros de Matos, Ana Carina Stelko-Pereira
	11. Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010-2014	2018	Marconi de Jesus Santos, Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas, Malvina Thaís Pacheco Rodrigues, Rosane Aparecida Monteiro
	12. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais	2018	Felipe Fróes Couto, Alexandre de Pádua Carrieri
	13. Validação da Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (ECAS) no Contexto Brasileiro	2019	Camila de Alencar Pereira, Silvana Carneiro Maciel, Camila Cristina Vasconcelos Dias, Tátia Mirellis de Oliveira Alexandre, Marcelo Xavier de Oliveira, Carlos Eduardo Pimentel

Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses utilizados como referencial teórico

(continuação)

Tipo de Produção	Título	Ano	Autores
	14.Fatores de risco associados à exposição de adolescentes à violência sexual	2019	Valesca Patriota de Souza, Tarcila Lima de Alcântara Gusmão, Waldemar Brandão Neto, Tatiane Gomes Guedes, Estela Maria Leite Meireles Monteiro
	15.O abuso sexual de crianças e adolescentes: considerações sobre o fenômeno	2020	Érica de Souza Paixão, João Clemente de Souza Neto
	16.Pequenas cócegas: abuso sexual de meninas	2021	Elni Elisa Willms
	17.Quebra do silêncio em grupo on-line de enfrentamento ao abuso sexual infantil	2021	Cristiane Moreira da Silva, Daniela Roberta de Paula Pereira, Francynne dos Santos Andrade
Dissertações	1. A ideia de justiça na obra de Enrique Domingo Dussel	2005	Luiz Meirelles
	2. Enrique Dussel: o professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora	2005	Carmen Hickert
	3. Pensando a dimensão erótica na educação	2013	Cinthia Alves Falchi
	4. A erótica do luto	2015	Valéria Machado Rilho
	5. Abuso Sexual Infantil: sentidos compartilhados por professores	2016	Suelen Batista Freire
	6. Levantamento das possíveis variáveis envolvidas no comportamento de abusar sexualmente de crianças e adolescentes	2016	Ariadne Cristina Suzuki de Lima
	7. Análise da formação e da prática em educação sexual de professores/as de ciências e biologia de escolas estaduais de Macapá/AP	2016	Izelma de Souza Costa
	8. Retrato da violência sexual contra crianças e adolescentes	2016	Sheila Barbosa Paranhos
	9. Ensino Médio e Filosofia: contribuições da Filosofia da Libertação para a formação da autonomia dos estudantes, na percepção dos professores	2017	Jerry Adriano Villanova Chacon
	10.Caminhos para uma prevenção primária do abuso sexual contra crianças: uma reflexão	2018	Erotides de Souza Santos

Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses utilizados como referencial teórico

(continuação)

Tipo de Produção	Título	Ano	Autores
	sobre as tecnologias educativas		
	11.Carnalidade e Libertação: A dimensão <i>Erótica</i> a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel	2018	Luis Fernando de Carvalho Sousa
	12.Concepções sobre sexualidade de professores e funcionários que atuam em uma escola municipal de educação básica	2018	Clesiomar Antônio dos Santos Inácio
	13.“Entre” Chapeuzinhos Vermelhos e Lobos Maus: O abuso sexual na primeira infância e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento	2018	Macdouglass de Oliveira
	14.Violência Sexual em adolescentes do Ensino Médio	2018	Marconi de Jesus Santos
	15.Vitimização secundária: o depoimento especial como instrumento de concretização da proteção integral de crianças e adolescentes submetidos a abuso sexual	2018	Annunziata Alves Iulianello
	16.Abuso sexual contra adolescentes no ambiente escolar e nas parcerias íntimas: experiência de vitimização e seus impactos	2019	Felipe Barbosa de Sousa Costa
	17.Desenvolvimento e avaliação da eficácia de uma intervenção preventiva primária ao abuso sexual infantil	2019	Egna Roberta Ferreira
	18.O jogo de Areia (<i>Sandplay</i>) no tratamento do trauma em adolescentes	2019	Leonardo de Freitas Seri
	19.Relato de mulheres sobre vivência de abuso sexual na infância e/ou adolescência: uma leitura fenomenológica	2019	Simoara Furquim Sampedro
	20.A experiência de ser mãe de crianças vítimas de abuso sexual: uma compreensão fenomenológica	2019	Gabriela Gibson Cunha
	21.A saúde sexual no contexto escolar	2019	Paulo Ricardo Rodrigues
	22.Abordagem da sexualidade nas aulas de biologia: um	2019	Ezequias Soares dos Santos

Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses utilizados como referencial teórico

(conclusão)

Tipo de Produção	Título	Ano	Autores
	estudo de caso em escolas da cidade de Arapiraca-Alagoas		
	23.Percepções da infância na contemporaneidade: a escuta de educadores formadores de uma rede municipal de ensino	2019	Andréa Simone de Andrade Colin
	24.Quando a escola (des) protege: formação de professores para a prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes	2019	Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho
	25.Abuso Sexual Infantil: compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	2019	Evelyn Diconcili Caetano
	26.Ações colaborativas de formação de professores para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola estadual Paulo Maranhão	2019	Nayara Chaves de Lima
	27.O conceito de vítima em Enrique Dussel	2019	Gedeon José de Oliveira
	28.Práticas educativas nas famílias de crianças com histórico de violência sexual ou maus-tratos físicos	2019	Jéssica Ortega Ventura
	29.Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares em professores do ensino fundamental	2019	Fernanda Maria Siqueira Tavares
	30.A construção de ações educativas de prevenção do abuso sexual na infância	2020	Érica de Souza Paixão
	31.Bullying e Abuso Sexual: um estudo com estudantes e professores de escolas públicas	2020	Thiago de Oliveira Felizmino
Teses	1. Corporalidade despida: da exterioridade marxiana à opção pela vítima em Enrique Dussel	2014	Arivaldo José Sezyshita
	2. Violência Sexual: Por que não revelar?	2020	Flávia Calanca da Silva

Fonte: Repositórios da CAPES e SciELO.

Nota: Os trabalhos destacados, no referido quadro, indicam que foram utilizados na presente pesquisa. Organizado pelo autor (2022).

APÊNDICE F – ÍNDICE DA FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS REFERENTES AO QUESTIONÁRIO DO APÊNDICE A

Quadro 5 – Informações dos (as) entrevistados (as)

Questão 1: Gênero feminino ou masculino			
19 Feminino		10 Masculino	
Questão 2: Você é (função)			
20 Professores	2 Militar	5 Funcionário	2 Não marcou
Questão 3: Estado civil			
17 Casada(o)	7 Solteira(o)	2 Divorciada(o)	2 Viúva(o)
1 Não marcou			
Questão 4: Há quanto tempo trabalha no colégio?			
Tempo variável que compreende período <i>de 1 mês a 25 anos</i>			
3 Um mês	2 Cinco meses	2 Esse ano (???)	1 Quinze meses (1 ano e 3 meses)
1 Um ano e meio (1 ano e 6 meses)	2 Dois anos	3 Quatro anos	3 Cinco anos
2 Seis anos	3 Sete anos	2 Dez anos	2 Doze anos
1 Dezoito anos	1 Vinte anos	1 Vinte e cinco anos	
Questão 5 e 6: Filhos matriculados no colégio			
Quantidade	27 Não	1 Sim	
		1 Menino	
Questão 7: Você já conheceu algum caso de abuso sexual infantil?			
15 Fora do colégio	10 No colégio	8 Nunca	
OBS: 3 marcaram até 2 opções, sendo Fora do colégio e no colégio			
Questão 9: Você já foi vítima de abuso sexual?			
	27 Não	2 Sim	
Com quantos anos?		a) 5 anos; b) 10 ou 11 anos	
Questão 10: Você considera que a educação e o ensino podem contribuir no enfrentamento ao problema do abuso sexual infantil?			
29 Concordo	0 Discordo	0 Concordo parcialmente	
Questão 11: Sobre as vítimas de abuso sexual, considera que a educação pode ajudar no processo de tratamento e até na libertação dos traumas?			
16 Concordo	0 Discordo	13 Concordo parcialmente	

Fonte: O autor (2022).